

G

LB  
1776  
A 73  
V.1  
2010

**UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE**

**Faculté d'éducation**

Caractéristiques des pratiques d'enseignement en sciences  
humaines et sociales chez de futurs enseignants de l'enseignement  
primaire en contexte de formation en milieu de pratique au Québec

par

Anderson Araújo-Oliveira

Thèse présentée à la Faculté d'éducation  
en vue de l'obtention du grade de  
Philosophiæ Doctor (Ph.D)  
Doctorat en éducation

V.1

Avril 2010

© Anderson Araújo-Oliveira, 2010

I-814



# **Caractéristiques des pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales chez de futurs enseignants de l'enseignement primaire en contexte de formation en milieu de pratique au Québec**

Anderson Araújo-Oliveira

## **Résumé**

Cette thèse est le résultat d'une étude de type descriptif et exploratoire portant sur les pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales au primaire mises en œuvre par neuf futurs enseignants en contexte de formation initiale en milieu de pratique au Québec. Elle vise à identifier les finalités associées à l'enseignement des sciences humaines et sociales (le pourquoi?) et les objets d'apprentissage privilégiés (le quoi?) et de dégager les dispositifs de formation mis de l'avant dans les pratiques (le comment? et l'avec quoi?). Par l'articulation entre une conception des sciences humaines et sociales qui met en relief leur contribution à la construction intellectuelle de la réalité et le concept d'intervention éducative en tant que médiation pédagogico-didactique visant à créer les conditions les plus adéquates pour que l'élève s'engage dans une démarche d'apprentissage, nous avons mis en place une double lecture des pratiques: une première lecture à partir de l'analyse des données recueillies par observation de ce que font réellement les futurs enseignants en classe, et une deuxième lecture à partir de l'analyse des données recueillies par entretiens, avant et après l'observation, en s'attardant au sens qu'ils donnent à leur action. L'analyse des résultats met en relief le fait que les pratiques reposent sur le développement d'apprentissages de nature factuelle et de quelques habiletés techniques. De plus, même si les séquences d'enseignement-apprentissage peuvent avoir du sens pour les élèves et susciter leur intérêt et leur motivation à s'engager dans le processus d'apprentissage proposé, les savoirs qui doivent être acquis, étant peu problématisés et peu ancrés dans la réalité sociale de l'élève, restent en marge du processus. Ces résultats nous amènent à nous questionner, entre autres, sur l'impact des processus de formation à l'enseignement sur les conceptions et pratiques des futurs enseignants à l'égard de l'enseignement des sciences humaines au primaire.

**Mots-clés:** pratiques d'enseignement, sciences humaines et sociales, formation à l'enseignement, enseignement primaire, formation en milieu de pratique

Araújo-Oliveira, A. (2010).

Caractéristiques des pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales chez de futurs enseignants de l'enseignement primaire en contexte de formation en milieu de pratique au Québec.

Thèse présentée à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ (Ph.D.)  
– Doctorat en éducation

Mots-clés: pratiques d'enseignement, sciences humaines et sociales, formation initiale à l'enseignement

# UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

## Faculté d'éducation

Caractéristiques des pratiques d'enseignement en sciences  
humaines et sociales chez de futurs enseignants de l'enseignement  
primaire en contexte de formation en milieu de pratique au Québec

Anderson Araújo-Oliveira

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

Jacques Joly Vice-doyen aux études supérieures en recherche Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke	Président du jury
Yves Lenoir Professeur titulaire Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke	Directeur de recherche
Johanne Lebrun Professeure agrégée Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke	Codirectrice de recherche
Mirela Moldoveanu Professeure adjointe Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke	Autre membre du jury
Colette Gervais Professeure titulaire Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal	Autre membre du jury
Stéphane Martineau Professeur titulaire Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières	Autre membre du jury

Thèse acceptée le 20 août 2010

Note: Dans le présent document, la forme masculine désigne aussi bien les hommes que les femmes et son emploi n'a pour but que de faciliter la lecture du texte.

## SOMMAIRE

Cette thèse de doctorat est le résultat d'une étude de type descriptif et exploratoire portant sur les pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales au primaire mises en œuvre par de futurs enseignants du Québec en contexte de formation initiale en milieu de pratique.

La problématique sous-jacente à cette étude s'inscrit dans un double contexte de réformes curriculaires – celle du curriculum du primaire et celle du curriculum de formation à l'enseignement – qui s'actualise depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle en rupture avec les orientations précédentes tant sur le plan de la configuration disciplinaire propre aux sciences humaines et sociales que sur le plan de la formation initiale à l'enseignement. Fondé sur une triple mission éducative (instruire, socialiser et qualifier) et sur une approche constructiviste qui confère à l'élève un rôle actif dans la production de ses apprentissages, le curriculum actuel des sciences humaines et sociales au primaire préconise le développement d'un ensemble de compétences disciplinaires qui ne peut être réalisé indépendamment de l'apprentissage et de l'application d'une démarche d'apprentissage rigoureuse et structurée.

Cette reconfiguration trouve son prolongement dans les nouvelles orientations pour la formation initiale à l'enseignement. Celles-ci considèrent l'enseignant comme un médiateur entre les élèves et les savoirs qu'ils doivent construire et comme un professionnel qui doit mobiliser de manière autonome, réflexive et critique, une variété de savoirs afin de contribuer à l'actualisation du curriculum de formation au primaire. Structurée autour d'un ensemble interrelié de douze compétences professionnelles au regard des fondements sous-jacents aux savoirs d'enseignement, de l'acte d'enseigner, du contexte social et scolaire et de la construction de l'identité professionnelle, la formation initiale à l'enseignement doit



aujourd'hui être réalisée en tenant compte des fondements d'une approche de formation professionnalisante.

Dans ce double contexte de réformes, les recherches produites par les sciences de l'éducation, notamment celles qui traitent des pratiques d'enseignement, à travers les multiples finalités qui leur sont attribuées (production de savoirs, formation des enseignants, changement des pratiques, etc.), sont appelées à alimenter le processus de formation professionnelle ainsi qu'une intervention éducative d'orientation constructiviste, voire socioconstructiviste. Toutefois, bien que la préoccupation envers l'analyse des pratiques d'enseignement ne soit pas nouvelle au Québec, force est d'admettre que ce que font les futurs enseignants du primaire en contexte de formation en milieu de pratique (contexte de stage) reste encore peu documenté, notamment dans le domaine des sciences humaines et sociales. Centrées majoritairement sur l'analyse d'un ou de plusieurs aspects des *curricula* de formation au primaire (la pratique prescrite), sur l'analyse des manuels et matériels scolaires (les supports matériels aux pratiques) et sur les représentations des enseignants et futurs enseignants à l'égard de différents aspects de leurs pratiques (les pratiques déclarées), ces recherches ont été réalisées en grande partie en lien avec le curriculum antérieur axé sur une perspective de la pédagogie par objectifs d'inspiration neobéhavioriste et portent sur des sujets ayant été formés dans les programmes de formation des années 1990 ou même antérieures.

Ayant recours, d'une part, à une conception à la fois constructiviste et dialectique qui met en relief la contribution des sciences humaines et sociales à la construction intellectuelle de la réalité humaine et sociale afin de mieux connaître, comprendre et expliquer le phénomène humain pour pouvoir agir et, d'autre part, au concept d'intervention éducative en tant que médiation pédagogicodidactique de l'enseignant afin de mettre en place des conditions propices pour permettre à l'élève de recourir à une démarche d'apprentissage structurée et rigoureuse visant la construction de la réalité humaine et sociale, l'objectif général de cette recherche est

de caractériser les pratiques d'enseignement de futurs enseignants québécois du primaire qui cheminent actuellement dans de nouveaux *curricula* de formation à l'enseignement et qui sont formés dans l'optique de l'actualisation du curriculum des sciences humaines et sociales au primaire. Les objectifs spécifiques sont d'identifier d'une part les finalités associées à l'enseignement des sciences humaines et sociales et les objets d'apprentissage privilégiés et, d'autre part, de dégager les dispositifs de formation mis en avant.

Dans une perspective compréhensive et interprétative de la recherche scientifique en éducation, une double lecture a été portée sur les pratiques d'enseignement de futurs enseignants du primaire en sciences humaines et sociales en contexte de formation en milieu de pratique afin d'atteindre les objectifs envisagés. Pour ce faire, des observations en classe par le biais d'enregistrements vidéoscopiques ainsi que des entrevues individuelles avant (entrevues de planification) et après les observations (entrevues de retour réflexif) ont été menées auprès de neuf futurs enseignants (étudiants de la quatrième et dernière année de formation) provenant du programme de formation initiale à l'enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke (*Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire – BEPP*). Par l'entremise d'une analyse de contenu des *verbatim* d'entrevue et des synopsis d'observation à l'aide d'un système catégoriel mixte où une partie des catégories ressort du cadre de référence du chercheur alors qu'une autre partie émerge pendant l'analyse du *corpus* de données, nous avons mis en relief certaines caractéristiques des pratiques d'enseignement des futurs enseignants qui ont participé à cette étude.

D'une façon générale, les résultats mettent en évidence une certaine cohérence entre les pratiques observées et le discours que les futurs enseignants entretiennent à propos de celles-ci. En effet, il se dégage que les finalités patrimoniales et civiques traditionnellement octroyées à l'enseignement des sciences humaines et sociales demeurent prépondérantes dans les discours et les pratiques



analysés et que l'enseignement de cette discipline repose sur le développement d'apprentissages de nature factuelle et de quelques habiletés techniques. Par ailleurs, les données révèlent également un engagement de l'élève dans une activité d'observation et d'analyse d'images peu guidée ou encore dans une phase de réalisation d'exercices qui succède à une phase qui alterne entre un élément déclencheur peu contextualisé et la présentation/exposition du contenu à acquérir. On passe alors de l'expression de perceptions initiales ou de l'exposition du contenu à une étape de réalisation, sans nécessairement poser et construire un problème, encore moins l'ancrer dans le réel de l'élève. Enfin, les résultats témoignent d'une utilisation importante des matériels dits de base (manuel scolaire, cahier d'activités, guide pédagogique, etc.) dans les pratiques des futurs enseignants, tant comme supports dans les phases préactive (planification) et interactive de leur intervention éducative que dans les apprentissages des élèves ainsi que d'un usage moindre, mais également important, de supports didactiques qui relèvent de la propre construction des futurs enseignants.

L'analyse des résultats met en relief le fait que la nouvelle configuration disciplinaire qui centre l'enseignement des sciences humaines et sociales sur l'angle de la fonction critique et réflexive se reflète encore très peu dans les pratiques observées des futurs enseignants et dans le discours qu'ils émettent sur ces dernières. Centré sur la transmission d'un *corpus* de connaissances sur la société d'appartenance de l'élève, son apport intellectuel est quelque peu négligé. Par ailleurs, la construction du savoir reposerait davantage sur un dispositif didactique qui navigue entre un modèle traditionnel de type "explication-application" et un modèle behavioriste de type "observation-compréhension-application". Ainsi, même si les pratiques d'enseignement mises en œuvre par les futurs enseignants peuvent avoir du sens pour les élèves et susciter ainsi leur intérêt et leur motivation à s'engager dans les activités proposées, les savoirs scolaires qui doivent être acquis, étant peu problématisés et peu ancrés dans la réalité sociale de l'élève, restent en marge du processus en tant que données existant objectivement et indépendamment du sujet apprenant.



Si cette recherche ne permet aucune conclusion hâtive, elle nous amène à nous questionner toutefois sur l'impact des processus de formation initiale à l'enseignement sur les représentations et les pratiques des futurs enseignants à l'égard de l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire. Elle permet également de dégager des pistes théorico méthodologiques permettant d'alimenter les réflexions des chercheurs et des formateurs partout où l'analyse des pratiques représente un enjeu majeur pour l'actualisation des réformes éducatives actuelles et pour la formation initiale et continue des enseignants.

## TABLE DE MATIÈRES

<b>SOMMAIRE</b> .....	5
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	24
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	27
 <b>PREMIER CHAPITRE – PROBLÉMATIQUE</b> .....	36
1. L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES AU QUÉBEC: UN SURVOL HISTORIQUE.....	37
1.1 Les sciences humaines et sociales dans les années 1960 .....	37
1.2 Les sciences humaines et sociales dans les années 1970 .....	42
1.3 Les sciences humaines et sociales dans les années 1980 et 1990 .....	46
2. L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES DANS LE DOUBLE CONTEXTE DE RÉFORME CURRICULAIRE .....	54
2.1 L'enseignement des sciences humaines et sociales dans le curriculum actuel .	55
2.1.1 Une triple mission socioéducative .....	55
2.1.2 Une vision du processus enseignement-apprentissage d'inspiration constructiviste .....	58
2.1.3 Une nouvelle configuration disciplinaire selon une approche par compétences .....	61
Les sciences humaines et sociales au 1 <sup>er</sup> cycle .....	62
Les sciences humaines et sociales aux 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> cycles.....	65
Les compétences transversales et les domaines généraux de formation .....	70
2.1.4 Une démarche d'apprentissage structurée et rigoureuse.....	74
2.2 La formation initiale: la clé de voûte pour faire évoluer les pratiques.....	77
2.2.1 Orientation professionnalisante du métier au cœur de la formation .....	79
2.2.2 Une formation axée sur le développement de compétences professionnelles.....	81
2.2.3 La pratique comme lieu d'ancrage de la formation .....	83

2.3 Faire évoluer les pratiques en sciences humaines et sociales: l'apport de la recherche .....	86
3. LA RECHERCHE SUR LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT .....	94
3.1 La recherche sur les pratiques d'enseignement: tendances internationales .....	94
3.1.1 Centration sur des aspects psychopédagogiques, organisationnels et socioaffectifs .....	97
3.1.2 Le recours à une perspective descendante et prescriptive.....	98
3.1.3 Prédominance de recherches centrées sur le discours des enseignants....	99
3.1.4 Une faiblesse dans la conceptualisation de la pratique d'enseignement .....	99
3.2 La recherche sur les pratiques d'enseignement: la réalité québécoise .....	100
3.2.1 Des regards sur les pratiques prescrites .....	103
3.2.2 Des regards sur les représentations de la pratique (la pratique déclarée) .....	104
3.2.3 Des regards sur la pratique telle que planifiée .....	106
3.2.4 Des regards sur les supports didactiques aux pratiques .....	106
3.2.5 Des regards sur les élèves et leurs apprentissages .....	108
4. QUESTION DE RECHERCHE .....	113
<b>DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE CONCEPTUEL.....</b>	<b>114</b>
1. LES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES: CLARIFICATION CONCEPTUELLE.....	117
1.1 Les sciences humaines et sociales pour construire la réalité.....	119
1.2 Processus requis pour construire la réalité humaine et sociale .....	128
2. L'INTERVENTION ÉDUCATIVE .....	134
2.1 Une action finalisée .....	136
2.2 Une action médiatrice .....	137
2.3 Une action qui recourt à des dispositifs de formation.....	140
2.4 Une action qui se déploie en différentes phases.....	141
3. AXES D'ANALYSE .....	143

3.1 Les finalités de l'enseignement des sciences humaines et sociales (Pourquoi?) .....	144
3.1.1 Finalités patrimoniales et civiques .....	145
3.1.2 Finalités intellectuelles et critiques .....	147
3.1.3 Finalités pratiques et professionnelles .....	148
3.2 Les objets d'apprentissage (Quoi?) .....	150
3.2.1 Objets d'apprentissage de l'ordre du savoir .....	152
Les connaissances factuelles .....	152
Les concepts .....	153
3.2.2 Objets d'apprentissage de l'ordre du savoir-faire .....	155
Les habiletés techniques .....	155
Les habiletés intellectuelles .....	156
3.2.3 Objets d'apprentissage de l'ordre du savoir-être .....	157
Les attitudes intellectuelles .....	158
Les attitudes sociales .....	159
3.3 Les dispositifs de formation (Comment? Avec quoi?) .....	161
3.3.1 Les dispositifs didactiques .....	162
Dispositif "explication-application" .....	163
Dispositif "observation-compréhension-application" .....	164
Dispositif "problème-compréhension-application" .....	167
3.3.2 Le matériel didactique .....	169
4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE .....	171
 <b>TROISIÈME CHAPITRE – MÉTHODOLOGIE</b> .....	175
1. PROTOCOLE DE RECHERCHE .....	175
1.1 Clarification des objectifs de la recherche .....	176
1.2 Le type d'étude choisi .....	179
1.3 La démarche méthodologique de la recherche .....	180



1.4 Le type d'analyse privilégié .....	182
2. PROCESSUS D'ÉCHANTILLONNAGE .....	184
2.1 Contexte de formation pratique à l'enseignement au préscolaire et au primaire à l'Université de Sherbrooke .....	185
2.2 Les participants à l'étude .....	189
2.3 Modalité de recrutement des participants .....	191
2.4 Considérations éthiques .....	192
3. PROCÉDURES DE COLLECTE DE DONNÉES .....	194
3.1 Les entrevues individuelles .....	196
3.1.1 Construction et validation des guides d'entrevues.....	198
Le guide d'entrevue de planification .....	198
Le guide d'entrevue de retour réflexif .....	201
Processus de validation des guides d'entrevues.....	203
3.1.2 Réalisation des entrevues .....	204
3.2 Les observations en classe .....	205
4. PROCESSUS DE TRAITEMENT DE DONNÉES .....	209
4.1 La préparation du matériel .....	211
4.2 La préanalyse et l'élaboration du système catégoriel.....	212
4.2.1 Les entrevues individuelles .....	212
4.2.2 Les observations en classe .....	225
4.3 Le codage des <i>verbatim</i> et des synopsis.....	232
5. APPORTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE .....	236
 <b>QUATRIÈME CHAPITRE – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....</b>	 241
1. CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTS .....	241
2. DONNÉES COLLECTÉES LORS DE LA PHASE PRÉACTIVE .....	245
2.1 Conception de l'enseignement des sciences humaines et sociales.....	245
2.1.1 Importance de l'enseignement des sciences humaines et sociales.....	246

2.1.2 Les apprentissages les plus importants à développer .....	249
2.1.3 Aspects les plus importants à évaluer .....	251
2.1.4 Caractéristiques essentielles d'une démarche d'enseignement- apprentissage .....	253
2.1.5 Contributions des sciences humaines et sociales aux missions de l'école québécoise .....	257
2.1.6 Place octroyée à l'enseignement des sciences humaines et sociales.....	260
2.1.7 Compétences et difficultés liées à l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire .....	266
2.2 Informations sur l'activité planifiée .....	270
2.2.1 Informations générales sur l'activité.....	271
Aperçu de l'activité planifiée .....	271
Inscription de l'activité à l'intérieur d'un cheminement.....	275
Éléments pris en considération lors de la planification.....	277
Prise en considération du programme de formation .....	279
Planification de l'activité .....	281
2.2.2 Informations sur les objectifs visés .....	283
2.2.3 Informations sur le contenu traité .....	287
Contenu des sciences humaines et sociales traité dans l'activité.....	288
Raisons évoquées pour justifier le choix du contenu .....	290
Difficultés du contenu traité pour les élèves .....	292
Éléments qui feront l'objet d'une éventuelle évaluation .....	295
2.2.4 Informations sur le déroulement de l'activité .....	298
Déroulement détaillé de l'activité .....	298
Similarité de ce déroulement par rapport aux autres activités réalisées .....	304
2.2.5 Informations sur le support matériel utilisé .....	306
Supports matériels utilisés .....	306
Modalité d'utilisation du matériel.....	308
Raisons motivant le choix du matériel .....	310

3. DONNÉES COLLECTÉES LORS DE LA PHASE INTERACTIVE .....	312
3.1 Description des actions mises en œuvre durant la phase de préparation .....	313
3.1.1 Caractéristiques des rappels réalisés durant la phase de préparation.....	315
3.1.2 Caractéristiques des expressions des perceptions réalisées durant la phase de préparation.....	319
3.1.3 Caractéristiques des présentations de l'activité durant la phase de préparation .....	322
3.2 Description des actions mises en œuvre durant la phase de réalisation.....	325
3.2.1 Caractéristiques des informations données aux élèves durant la phase de réalisation .....	327
3.2.2 Caractéristiques des observations d'images durant la phase de réalisation .....	331
3.2.3 Caractéristiques des consignes données aux élèves durant la phase de réalisation .....	335
3.3 Description des actions mises en œuvre durant la phase d'intégration.....	338
3.3.1 Caractéristiques des actions liées à la réalisation des exercices durant la phase d'intégration.....	340
3.3.2 Caractéristiques des vérifications de la compréhension réalisées durant la phase d'intégration.....	344
3.3.3 Caractéristiques des consignes données dans la phase d'intégration.....	347
3.4 Vue d'ensemble des principales actions mises en œuvre par les futurs enseignants .....	350
4. DONNÉES COLLECTÉES LORS DE LA PHASE POSTACTIVE .....	353
4.1 Retour sur les objectifs et apprentissages visés.....	353
4.1.1 Objectifs visés par l'activité réalisée.....	353
4.1.2 Réalisation des apprentissages prévus par les élèves.....	355
4.2. Retour sur le déroulement de l'activité et sur les difficultés rencontrées .....	357
4.2.1 Principales modifications apportées au déroulement de l'activité.....	357
4.2.2 Difficultés rencontrées pendant la réalisation de l'activité.....	360
4.3 Retour sur le support matériel utilisé .....	363
4.3.1 Satisfaction face à l'utilisation du matériel scolaire .....	363



4.3.2 Difficultés face à l'utilisation du matériel.....	365
4.4 Appréciation globale de l'activité réalisée et opinion concernant l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire .....	367
4.4.1 Satisfaction globale face à l'activité réalisée et raisons évoquées .....	367
4.4.2 Modifications à apporter ultérieurement à l'activité.....	369
4.4.3 Opinion à l'égard de l'enseignement des sciences humaines et sociales suite à l'activité réalisée .....	370
5. SYNTHÈSE DES PRINCIPAUX RÉSULTATS .....	373

## **CINQUIÈME CHAPITRE – DISCUSSION DES RÉSULTATS..... 377**

1. CARACTÉRISTIQUES DES PRATIQUES DES FUTURS ENSEIGNANTS EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES .....	378
1.1 Regard sur la place et les finalités octroyées à l'enseignement des sciences humaines et sociales.....	378
1.1.1 Des finalités patrimoniales et civiques pour l'intégration sociale des élèves .....	379
1.1.2 Une discipline importante, mais secondaire.....	383
1.2 Regard sur les objets d'apprentissage privilégiés .....	387
1.2.1 Un enseignement des sciences humaines et sociales peu centré sur la conceptualisation.....	387
1.2.2 Des limites pour la construction de la réalité humaine et sociale .....	390
1.3 Regard sur le dispositif didactique privilégié.....	392
1.3.1 Un dispositif axé sur un savoir peu problématisé .....	392
1.3.2 Un dispositif qui octroie une place limitée aux élèves.....	394
1.3.3 Des perceptions initiales peu exploitées .....	397
1.3.4 Un dispositif qui navigue entre la “transmission-application” et la démarche basée sur l'observation .....	399
1.3.5 Une conception réaliste du savoir .....	408
1.3.6 Le poids important des aspects pédagogiques, organisationnels et socioaffectifs .....	410
1.4 Regard sur les supports matériels privilégiés.....	415



1.4.1 Une grande utilisation des matériels de base et de matériels produits par les futurs enseignants .....	415
1.4.2 L'utilisation du matériel: entre source d'informations et source d'exercices .....	418
1.4.3 Le choix du matériel: quelle prise en considération des apprentissages en jeu? .....	419
1.4.4 Difficultés liées à l'utilisation du matériel didactique .....	423
2. CARACTÉRISTIQUES DES PRATIQUES ET CONSTRUCTION DE LA RÉALITÉ: DÉTERMINANTS ET ENJEUX POUR LA FORMATION INITIALE.....	425
2.1 Particularité des futurs enseignants québécois ou simple constat? .....	425
2.2 Caractéristiques du contexte et son rôle déterminant sur les pratiques des futurs enseignants .....	429
2.3 Quelques enjeux pour la formation initiale à l'enseignement.....	433
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>438</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>447</b>
<b>ANNEXE A LETTRE DE SOLlicitation DES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE .....</b>	<b>474</b>
<b>ANNEXE B LETTRE D'INFORMATION ENVOYÉE AUX FUTURS ENSEIGNANTS À LA SUITE DE LA SOLlicitation .....</b>	<b>477</b>
<b>ANNEXE C FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....</b>	<b>480</b>
<b>ANNEXE D LETTRE DE PRÉSENTATION ACHEMINÉE AUX SUPERVISEURS DE STAGE .....</b>	<b>482</b>
<b>ANNEXE E LETTRE DE PRÉSENTATION ACHEMINÉE AUX DIRECTEURS D'ÉCOLES .....</b>	<b>484</b>
<b>ANNEXE F LETTRE DE PRÉSENTATION ACHEMINÉE AUX ENSEIGNANTS ASSOCIÉS .....</b>	<b>487</b>
<b>ANNEXE G RÉSUMÉ DU PROJET ACHEMINÉ AUX PERSONNES-RESSOURCES ACCOMPAGNANT LES FUTURS ENSEIGNANTS DANS LE MILIEU SCOLAIRE.....</b>	<b>490</b>

<b>ANNEXE H</b>	<b>ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉMISE PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE ÉDUCATION ET SCIENCES SOCIALES DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE .....</b>	<b>498</b>
<b>ANNEXE I</b>	<b>LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ACHEMINÉS AUX PARENTS.....</b>	<b>500</b>
<b>ANNEXE J</b>	<b>GUIDES D'ENTREVUES DE PLANIFICATION ET DE RETOUR RÉFLEXIF .....</b>	<b>503</b>

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 – La conception des sciences humaines et sociales retenue .....	133
Figure 2 – Intervention éducative en sciences humaines et sociales .....	143
Figure 3 – Schéma synthèse du cadre conceptuel .....	173
Figure 4 – Démarche méthodologique de la recherche.....	182

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Objets d’enseignement et d’apprentissage du programme d’histoire de 1959.....	39
Tableau 2 – Objets d’enseignement et d’apprentissage du programme de géographie de 1959 .....	40
Tableau 3 – Objets d’enseignement et d’apprentissage proposés dans la circulaire de 1971 .....	43
Tableau 4 – Objets d’enseignement et d’apprentissage proposés dans le programme par objectifs des années 1980-1990 .....	48
Tableau 5 – Principaux éléments constitutifs du curriculum des sciences humaines et sociales actuel au premier cycle du primaire .....	64
Tableau 6 – Principaux éléments constitutifs du curriculum des sciences humaines et sociales actuel aux deuxième et troisième cycles du primaire .....	69
Tableau 7 – Caractéristiques générales des participants .....	191
Tableau 8 – Synthèse du processus de traitement des données .....	210
Tableau 9 – Système catégoriel établi pour l’analyse des entrevues de planification.....	214

Tableau 10 – Système catégoriel établi pour l’analyse des entrevues de retour réflexif.....	221
Tableau 11 – Système catégoriel établi pour l’analyse des synopsis d’observation.....	229
Tableau 12 – Profil général des participants.....	242
Tableau 13 – Distribution selon les caractéristiques du milieu de stage.....	244
Tableau 14 – Distribution selon les caractéristiques de la classe de stage.....	245
Tableau 15 – Importance de l’enseignement des sciences humaines et sociales.....	247
Tableau 16 – Apprentissages les plus importants .....	249
Tableau 17 – Aspects les plus importants à évaluer .....	252
Tableau 18 – Caractéristiques essentielles d’une démarche d’enseignement-apprentissage en sciences humaines et sociales .....	254
Tableau 19 – Contribution de l’enseignement des sciences humaines et sociales aux missions de l’école québécoise.....	257
Tableau 20 – Ordre hiérarchique des matières enseignées au primaire .....	261
Tableau 21 – Raisons évoquées pour justifier le choix des disciplines .....	263
Tableau 22 – Compétences et difficultés liées à l’enseignement des sciences humaines et sociales au primaire.....	267
Tableau 23 – Aperçu de l’activité .....	272
Tableau 24 – Étapes qui ont précédé et qui suivront l’activité .....	276
Tableau 25 – Éléments pris en considération lors de la planification.....	278
Tableau 26 – Prise en compte du programme de formation dans la planification....	280
Tableau 27 – Planification de l’activité .....	282
Tableau 28 – Objectifs visés par l’activité et raisons évoquées pour les justifier.....	283
Tableau 29 – Contenus des sciences humaines et sociales traités dans l’activité et raisons évoquées pour justifier le choix des contenus.....	289



Tableau 30 – Difficultés du contenu traité pour les élèves et modalités de prise en compte des difficultés dans la planification .....	293
Tableau 31 – Éléments du contenu qui feront l'objet d'une évaluation .....	296
Tableau 32 – Étapes du déroulement de l'activité planifiée .....	299
Tableau 33 – Similarité de ce déroulement par rapport aux autres activités .....	304
Tableau 34 – Supports matériels utilisés et modalités d'utilisation.....	307
Tableau 35 – Raisons conduisant à choisir le matériel .....	311
Tableau 36 – Synthèse des actions réalisées durant la phase de préparation.....	314
Tableau 37 – Caractéristiques des rappels durant la phase de préparation .....	316
Tableau 38 – Caractéristiques des expressions des perceptions durant la phase de préparation.....	319
Tableau 39 – Caractéristiques des présentations de l'activité durant la phase de préparation.....	323
Tableau 40 – Actions réalisées par les futurs enseignants durant la phase de réalisation .....	326
Tableau 41 – Caractéristiques des informations données durant la phase de réalisation .....	328
Tableau 42 – Caractéristiques des observations durant la phase de réalisation.....	332
Tableau 43 – Caractéristiques des consignes données durant la phase de réalisation .....	337
Tableau 44 – Actions réalisées par les futurs enseignants durant la phase d'intégration .....	339
Tableau 45 – Caractéristiques des actions liées à la réalisation des exercices durant la phase d'intégration.....	340
Tableau 46 – Caractéristiques des vérifications réalisées durant la phase d'intégration .....	345
Tableau 47 – Caractéristiques des consignes données durant la phase d'intégration .....	348
Tableau 48 – Vue d'ensemble des principales actions mises en œuvre.....	352

Tableau 49 – Objectifs visés par l’activité réalisée.....	354
Tableau 50 – Réalisation des apprentissages prévus.....	356
Tableau 51 – Principales modifications apportées au déroulement de l’activité et raisons évoquées pour justifier les modifications .....	358
Tableau 52 – Difficultés rencontrées pendant la réalisation de l’activité et mesures adoptées pour faire face aux difficultés .....	361
Tableau 53 – Satisfaction face au matériel utilisé.....	364
Tableau 54 – Difficultés face à l’utilisation du matériel.....	366
Tableau 55 – Satisfaction globale face à l’activité réalisée et raisons évoquées .....	368
Tableau 56 – Modifications à apporter ultérieurement à l’activité .....	369
Tableau 57 – Opinion à l’égard de l’enseignement des sciences humaines et sociales .....	371
Tableau 58 – Synthèse des principaux résultats.....	374

*Je dédie cette thèse à mes parents  
Eu dedico esta tese a meus pais (Roque e Dete).*

*A vocês dois que me transmitiram o valor da vida,  
que me ensinaram a respeitar o próximo, que me  
mostraram a importância de sempre continuar  
buscando realizar meus sonhos.  
A vocês que sempre me inspiraram e me apoiaram,  
eis aqui o resultado de mais uma conquista.*

## REMERCIEMENTS

La réussite de ce travail a exigé du temps, de la patience et beaucoup d'efforts. Elle n'aurait pas été possible sans la collaboration et l'appui d'un grand nombre de personnes et d'organismes auxquels je voudrais dire mille mercis.

Mes sincères remerciements et ma reconnaissance aux professeurs qui m'ont encadré dans cette entreprise, les professeurs Yves Lenoir et Johanne Lebrun. Un grand merci pour la confiance qu'ils ont mise en moi, leur patience, leur regard toujours critique, leur écoute et leur soutien qui m'ont été d'une aide inestimable dans la réalisation de cette recherche et dans ma formation de jeune chercheur.

Je voudrais remercier également les professeurs Julie Desjardins, Colette Deaudelin et Mirela Moldoveanu de l'Université de Sherbrooke ainsi que les professeurs Colette Gervais de l'Université de Montréal et Stéphane Martineau de l'Université du Québec à Trois-Rivières d'avoir accepté, à un moment ou à un autre de mon parcours académique, de lire attentivement ce travail et de participer au jury d'évaluation.

Je remercie également le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH), la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE), le Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE), la faculté d'Éducation et l'Université de Sherbrooke pour la reconnaissance de mon travail et leur soutien financier qui fut apprécié et qui a grandement facilité mon cheminement. Un grand merci également au CRIE et à la CRCIE pour la qualité des conditions de travail offertes pendant tout le parcours de la réalisation de cette recherche.

Merci également aux chercheuses France Lacourse et Johanne Bédard de l'Université de Sherbrooke pour leur participation au processus de validation de



l'instrument de collecte de données élaboré pour la présente recherche et pour leurs précieux conseils.

Mes remerciements vont également aux étudiants du doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke Véronique Lisée, Anne Catherine McConnell, Julie Babin et Vincent Beaucher pour leur participation au processus de validation de l'analyse des *verbatim* d'entrevues et des synopsis des observations en classe et pour leurs remarques pertinentes.

Grand merci aux étudiants de la troisième année du baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire de l'Université de Sherbrooke (Valérie Lusignan, Jessica Gaouette, Virginy Duval, Jacinthe Marcil, Nancy Smith, Karine Cloutier, Myriam Dion, et Geneviève Laprise) qui ont participé à la validation du questionnaire d'entrevues élaboré pour l'étude.

Je tiens également à remercier vivement les neuf futurs enseignants qui, malgré le contexte parfois difficile dans lequel se réalisait leur dernier stage de formation initiale, ont accepté de donner de leur temps et de participer volontairement aux différentes étapes du processus de collecte des données de cette recherche.

Un grand merci à ma correctrice de français et amie Denise Pelletier qui, depuis six longues années, lit et relit sans cesse mes réflexions théoriques, soucieuse de la qualité de la langue.

Merci aux professeurs et aux collègues étudiants du CRIE de m'avoir toujours soutenu dans ma démarche par leurs questionnements et leurs critiques constructives.

Je ne saurais terminer sans dire un merci tout spécial à Yannik R-Dumas, à ma famille et à mes amis (ils sont trop nombreux pour les nommer tous, mais je veux à tout le moins nommer Lílían Carla Wanderley, Alejandra Morales, Cíntia Falcão,

Normeide Rios, Fernando Vieira, Nívia Fabiana, Everto Fabiano, Jorginho, Marinalva Lopes, Isabelle Chouinard, Alessandra Cim, Fatima Boussadra, Rocio Esquivel, Sylvie Houde, Véronique Lisée, Martin Couture, Jymmi Bourque et Alicia Cleaver) pour m'avoir encouragé et soutenu tout au long du processus de réalisation de cette thèse.

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

La présente recherche doctorale analyse, d'un point de vue descriptif et exploratoire, les pratiques d'enseignement<sup>1</sup> planifiées et mises en œuvre par de futurs enseignants du primaire en sciences humaines et sociales<sup>2</sup> en contexte de formation pratique à l'enseignement afin d'identifier, d'une part, les finalités associées et les objets d'apprentissage privilégiés dans l'enseignement de cette discipline et de dégager, d'autre part, les dispositifs de formation mis en œuvre. Pour ce faire, nous avons procédé à ce que Marcel (2002) qualifie d'une double lecture des pratiques, c'est-à-dire une première lecture à partir de l'analyse des données recueillies par observation systématique de ce que font réellement les enseignants en classe et une deuxième lecture à partir de l'analyse des données recueillies par entretiens, avant et après l'actualisation en classe, en s'attardant davantage au sens et aux significations que l'enseignant attribue à son intervention.

Neuf futurs enseignants de quatrième année du programme de formation initiale au Baccalauréat à l'enseignement au préscolaire et au primaire (BEPP) de l'Université de Sherbrooke ont participé librement et volontairement à cette recherche en trois temps consécutifs. Tout d'abord, les futurs enseignants ont participé à des entrevues semi-dirigées visant à obtenir des renseignements sur leur conception de l'enseignement des sciences humaines et sociales ainsi que sur l'activité d'enseignement-apprentissage planifiée. Dans un deuxième temps, nous avons

---

<sup>1</sup> Par pratique d'enseignement, il faut entendre, à la suite des travaux d'Altet (2001, 2002a), les actes singuliers d'un enseignant, situés et orientés par des fins et les normes d'un groupe professionnel ainsi que les significations que ce dernier leur accorde. Cela implique, selon Bru (2001) de ne pas réduire cette pratique aux seules actions de l'enseignant en classe (ou la phase interactive), mais de l'élargir également aux activités de planification (ou la phase préactive) et de réflexion que ces actions exigent (ou la phase postactive).

<sup>2</sup> Tout comme Levy-Strauss (1964) et Piaget (1967, 1970), nous reconnaissons l'impossibilité, et même l'absence de pertinence, de réaliser concrètement une distinction nette entre les phénomènes sociaux et humains; autrement dit entre ce qui, dans l'activité humaine, relèverait de son caractère purement humain et ce qui relèverait des rapports sociaux. Afin de mettre en relief le caractère indissociable des dimensions humaines et sociales de l'action humaine, nous adoptons tout au long de ce texte (sauf dans les citations empruntées à d'autres auteurs) l'expression *sciences humaines et sociales*.



procédé, par l'entremise de la vidéoscopie, à des observations directes en classe de la pratique d'enseignement concernant ladite activité. Finalement, dans un troisième temps, les futurs enseignants ont participé à des entrevues de réflexion portant sur l'activité qui avait été observée.

Les préoccupations sous-jacentes à cette recherche doctorale trouvent leur origine à la fois dans le double contexte de refonte curriculaire auquel le Québec s'est engagé au cours de la dernière décennie visant à adapter les nouvelles générations à une société chaque fois plus complexe – celui du curriculum du primaire et celui du curriculum de formation à l'enseignement – et dans les résultats de recherches antérieures portant sur la formation à l'enseignement et les pratiques d'enseignement.

Dans la mouvance de la refonte curriculaire au primaire (Gouvernement du Québec, 2001a), l'enseignement des sciences humaines et sociales, désignées par le terme du *domaine de l'univers social (histoire, géographie et éducation à la citoyenneté)*, s'est vu restructuré tant dans les fondements sous-jacents à la démarche d'enseignement et d'apprentissage que dans les contenus et leur organisation. Centré sur une approche par compétences selon laquelle les apprentissages disciplinaires doivent contribuer au développement d'un savoir agir mobilisable dans des situations complexes et variées ainsi que sur une nouvelle conception du processus d'enseignement-apprentissage d'inspiration constructiviste, cet enseignement doit contribuer maintenant à la triple finalité socioéducative attribuée à l'école québécoise (instruire, socialiser et qualifier) en permettant à l'élève «de construire sa conscience sociale pour agir en citoyen responsable et éclairé» (*Ibid.*, p. 165).

Pour ce faire, le *Programme de formation de l'école québécoise* préconise un ensemble interrelié de compétences disciplinaires qui doivent être développées tout au long de la scolarisation primaire: construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société au premier cycle du primaire (élèves de 6 et de 7 ans); lire l'organisation d'une société sur son territoire; interpréter le changement dans une

société et sur son territoire et s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire pour le deuxième (élèves de 8 et de 9 ans) et le troisième cycle (élèves de 10 et de 11 ans). Le développement de ces compétences implique, d'une part, d'analyser dans une perspective synchronique et diachronique des réalités sociales d'ici et d'ailleurs, d'aujourd'hui et d'autrefois et d'autre part, de les mettre en perspective selon une logique chronologique (*Ibid.*). Cependant, ces compétences ne peuvent être élaborées indépendamment du développement et de l'application d'une démarche rigoureuse et systématique qui vient appuyer cette construction sur une base rationnelle et réflexive.

Dans cette perspective, l'intervention éducative de l'enseignant en sciences humaines et sociales doit mettre en place les conditions médiatrices, organisationnelles, didactiques et pédagogiques les plus favorables. Il doit organiser son action sur la base des connaissances antérieures de ses élèves et favoriser des situations de conflit intellectuel à partir desquelles les élèves seront amenés à entreprendre une certaine démarche d'apprentissage. Sa tâche ne consiste plus à transmettre des savoirs disciplinaires jugés importants, mais plutôt à organiser et à mettre en place des situations qui permettent aux élèves de construire, sur la base de la problématisation d'une facette du réel social et humain, un rapport aux savoirs, au monde dans lequel il vit et à soi-même.

Or, les nouvelles orientations ne transforment pas automatiquement les pratiques d'enseignement. Elles requièrent un investissement significatif en termes de formation des enseignants, particulièrement en matière de formation initiale. C'est en ce sens que de nouvelles directives ont été également proposées pour la formation des futurs enseignants afin de la mettre en étroite relation avec le *Programme de formation de l'école québécoise*. Ces nouvelles directives préconisent le développement de la part des futurs enseignants d'une compréhension approfondie des différents savoirs disciplinaires à enseigner ainsi que la capacité de les rendre à la portée de tous les élèves (Gouvernement du Québec, 2001*b*). L'actualisation de cette



formation doit être réalisée au regard des fondements d'une approche de formation professionnalisante des enseignants par le développement des différentes compétences professionnelles.

Ainsi, centrée sur une orientation professionnalisante du métier et sur le développement de compétences professionnelles, la formation initiale à l'enseignement doit dorénavant s'orienter vers le développement d'un processus réflexif de l'enseignant autour de sa propre pratique. Celle-ci constitue alors un espace original et autonome d'apprentissage et de formation, le passage obligé vers la professionnalisation (Altet, 1998; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998). Dans ce contexte, les savoirs scientifiques, et plus particulièrement ceux issus des recherches sur les pratiques d'enseignement, sont sollicités pour alimenter une formation professionnalisante et une intervention éducative de type constructif. Comme le rappellent Tardif *et al.* (*Ibid.*), les orientations actuelles en matière de professionnalisation du métier d'enseignement supposent non seulement des changements dans la formation initiale, mais requièrent que la recherche s'efforce de l'éclairer afin de fournir aux futurs enseignants des connaissances issues de l'analyse des pratiques enseignantes. La recherche sur les pratiques devient ainsi un élément indispensable pour la formation dans une optique de renouvellement des pratiques au regard d'une triple fonction (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002): une fonction opératoire qui vise à assurer une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité de l'intervention éducative; une fonction de formation centrée sur le développement de l'expertise et la construction identitaire et une fonction théorique visant la production de connaissances sur les pratiques «la visée heuristique traditionnelle de la recherche» (*Ibid.*, p. 136) qui consiste à décrire, à comprendre et, éventuellement, à expliquer l'organisation des pratiques (Bru, 2002a).

Par ailleurs, malgré l'abondance de recherches réalisées en sciences de l'éducation portant sur les pratiques d'enseignement un peu partout dans le monde (ex.: André, Simões, Carvalho et Brzenzinski, 1999; Araújo-Oliveira, 2005; Araújo-

Oliveira, Lebrun et Lenoir, 2009; Armento, 2001; Blasco, 2009; Clanet, 2006, Lebrun, Lenoir, Araújo-Oliveira et Chaughoumi, 2005; Lenoir, Maubant, Lebrun, Zaid, Lacourse, Araújo-Oliveira et Habboub, sous presse; White, 2001), force est de reconnaître que les pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales mises en œuvre par les futurs enseignants qui cheminent actuellement dans de nouveaux *curricula* de formation à l'enseignement et qui sont formés dans l'optique d'actualisation du curriculum de formation au primaire restent très peu documentées.

Or, les enjeux sous-jacents à la formation initiale à l'enseignement ainsi qu'aux pratiques que les futurs enseignants actualisent dans le cadre des nombreuses heures de leur formation pratique nous semblent très importants. Situés à l'interface entre la réflexion sur la pratique caractéristique de la formation initiale offerte à l'université et le vécu expérientiel propre à la formation en milieu de pratique (contexte de stage), les futurs enseignants déterminent en grande partie les caractéristiques des situations d'enseignement-apprentissage en sciences humaines et sociales qui seront mises en place dans les classes. Ce sont eux encore qui, par leur intervention, contribuent – encore que partiellement et dans la limite de la marge de manœuvre qu'ils possèdent dans leur stage bien entendu – à alimenter le rapport de l'élève aux savoirs disciplinaires et au monde scolaire dans lequel ils se développent et poursuivent les objectifs curriculaires. Voilà quelques-unes des raisons qui placent les pratiques des futurs enseignants du primaire en sciences humaines et sociales à l'ordre du jour et qui nous incitent à l'envisager d'un point de vue scientifique pour y apporter un éclairage.

Cette recherche doctorale, qui s'inscrit dans les orientations centrales du CRIE (Centre de recherche sur l'intervention éducative) et de la CRCIE (Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative), notamment en ce qui concerne l'analyse des pratiques d'enseignement, est au cœur de la thématique centrale du programme de doctorat en éducation offert à l'Université de Sherbrooke. Ce dernier nous invite à penser notre objet de recherche dans l'optique de l'articulation entre la



recherche, la formation et la pratique. Dans le cas de cette thèse, étant donné la rareté d'études portant sur les pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales chez les futurs enseignants, notre tâche réside plutôt dans une contribution à la description et à la compréhension de ce que font réellement les futurs enseignants en contexte de formation initiale au primaire dans la lignée de ce que Marcel *et al.* (2002) qualifient de la triple fonction des recherches sur les pratiques d'enseignement. Il s'agit de produire de nouveaux savoirs relatifs aux pratiques en vue de produire des cadres de référence des pratiques observées (visée théorique) pouvant éventuellement être transposés en dispositifs de formation à l'enseignement (visée de formation) et ainsi, quoique entrelacées à d'autres sources de connaissances de nature non scientifique (Lüdke, 2005), contribuer à l'évolution des pratiques d'enseignement (visée opératoire).

C'est en dépassant les limites de l'analyse des pratiques à partir du discours sur celles-ci – ce qui est l'usage le plus courant dans la recherche – (Altet, 2002a; Bressoux et Dessus, 2003) et en se gardant d'assimiler ces discours aux pratiques réellement effectuées que cette recherche contribue à constituer un *corpus* de connaissances sur les pratiques d'enseignement effectives en sciences humaines et sociales de futurs enseignants du primaire. Ce *corpus* de connaissances pourra éventuellement alimenter les didacticiens, les superviseurs de stages ainsi que l'ensemble des formateurs sur le terrain impliqués directement dans la formation à l'enseignement. Ainsi, en permettant aux futurs enseignants de porter un regard critique sur leurs actions à la lumière des connaissances produites par les recherches scientifiques, la formation contribuera à la transformation des pratiques par une plus grande maîtrise et efficacité de l'intervention éducative. En somme, nous reconnaissons l'articulation entre recherche, formation et pratique comme une production de savoirs sur les pratiques d'enseignement provenant de cette étude (la visée théorique) dont la pertinence dépendra de la capacité de son articulation dans un processus de formation à l'enseignement (la visée de formation) visant à atteindre les



principaux intéressés: les enseignants, les futurs enseignants et leurs pratiques quotidiennes (visée opératoire).

Cette thèse s'organise en cinq chapitres et suit la logique conventionnelle de présentation de ce type de travail scientifique. Le premier porte sur la problématique entourant l'analyse des pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales chez les futurs enseignants du primaire. Après un bref rappel de l'évolution historique de l'enseignement des sciences humaines et sociales au Québec depuis la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, le texte présente une analyse du contexte actuel de son enseignement afin de mettre en évidence les principales orientations sous-jacentes aux directives ministérielles en vigueur et la nécessité d'un investissement en matière de formation initiale des futurs enseignants. La deuxième partie, quant à elle, contextualise la nouvelle perspective sous-jacente à la formation initiale qui accompagne la refonte curriculaire du primaire et identifie la place importante octroyée à l'analyse des pratiques pour faire évoluer significativement les pratiques d'enseignement. Finalement, la dernière partie, qui porte un regard critique sur les recherches sur les pratiques d'enseignement et plus particulièrement celles en lien avec les pratiques des futurs enseignants en sciences humaines et sociales, met en lumière le problème spécifique de recherche et la question qui préside à cette étude.

Le deuxième chapitre présente la trame conceptuelle mise en avant pour analyser et interpréter les données de recherche. Dans un premier temps, le texte présente la conception retenue des sciences humaines et sociales en tant que discipline ayant pour finalité première la construction de la réalité humaine et sociale afin de mieux connaître, comprendre et expliquer le phénomène humain pour pouvoir agir (Freund, 1973; Goldmann, 1966, 1967; Kosik, 1970) et l'articule au concept d'intervention éducative en tant que médiation pédagogicodidactique de l'enseignant dans le but de mettre en place les conditions pour que l'élève ait recours à une démarche d'apprentissage structurée afin de construire conceptuellement la réalité (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy, 2002). Dans un deuxième temps, l'accent

est mis sur la construction d'un cadre d'analyse opérationnel autour de trois axes complémentaires et indissociables: le premier de ces axes renvoie aux finalités socioéducatives qui président à l'enseignement des sciences humaines et sociales; le deuxième, quant à lui, fait référence aux objets d'enseignement aménagés par l'enseignant au sein des situations proposées aux élèves et qui deviennent objets d'apprentissage pour ces derniers; le troisième s'intéresse plutôt aux dispositifs de formation auxquels recourent les futurs enseignants pour soutenir leur intervention et, par le fait même, les apprentissages des élèves. En lien avec ces trois axes, les objectifs opératoires de la recherche sont identifiés à la fin du chapitre.

Le troisième chapitre, subdivisé en quatre parties, présente la démarche méthodologique utilisée pour la présente recherche. Il rappelle d'abord la question de recherche qui anime notre réflexion ainsi que les objectifs poursuivis avant de traiter de la démarche de recherche et du type de recherche préconisé. Le choix des participants à l'étude est ensuite abordé en traçant un bref portrait du contexte de réalisation de la formation en milieu de pratique du programme du BEPP de l'Université de Sherbrooke à laquelle ces participants étaient soumis. Est ensuite présentée successivement et dans le détail la procédure de collecte, de traitement et d'analyse des données retenue dans le cadre de cette étude ainsi que les apports et les limites de cette dernière.

Les deux derniers chapitres sont consacrés respectivement à la présentation et à l'analyse des résultats. Le quatrième chapitre constitue le cœur même de la thèse puisqu'il présente les résultats en termes de caractéristiques des pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales au primaire dégagés en fonction de chacune des phases de l'intervention éducative et de la double lecture des pratiques adoptée. Le cinquième chapitre, quant à lui, consacré à la discussion des résultats, fait une lecture distanciée des résultats en fonction du cadre conceptuel préconisé, apporte quelques pistes d'interprétation et soulève de nouveaux questionnements.

Finalement, en guise de conclusion, après avoir fait un court rappel des principaux résultats dégagés de notre analyse, nous mettons en relief quelques pistes pour la poursuite de nouvelles recherches.



## **PREMIER CHAPITRE**

### **PROBLÉMATIQUE**

Cette recherche s'inscrit dans la mouvance d'une double refonte curriculaire qui s'actualise depuis 2001 au sein du système éducatif québécois. Ces réformes, qui mettent en avant de nouvelles attentes socioéducatives, commandent des ruptures importantes par rapport aux orientations précédentes quant à la conception du processus d'enseignement-apprentissage et à la configuration disciplinaire propre aux sciences humaines et sociales ainsi qu'aux orientations pour la formation des enseignants. Dans ce contexte, les recherches réalisées en éducation, et en particulier celles qui traitent des pratiques d'enseignement, sont sollicitées pour alimenter la formation professionnelle dans l'optique d'une intervention éducative d'orientation constructiviste. Toutefois, un constat s'impose: les pratiques d'enseignement planifiées et actualisées en sciences humaines et sociales au regard des paramètres du curriculum de formation du primaire et en lien avec la formation axée sur le développement de compétences professionnelles restent très peu documentées.

Après avoir dressé un bref rappel historique de l'enseignement des sciences humaines et sociales au Québec depuis les années 1950, ce chapitre présente une analyse du contexte actuel qui fait ressortir les principales caractéristiques du curriculum de sciences humaines et sociales au primaire en vigueur depuis 2001 ainsi que de la nouvelle perspective de formation initiale à l'enseignement. Cette perspective met en évidence la nécessité de recourir aux recherches en sciences de l'éducation afin de faire évoluer les pratiques d'enseignement. Par la suite, le chapitre trace un bilan de la recherche portant sur les pratiques d'enseignement, notamment celles réalisées en lien avec l'enseignement des sciences humaines et sociales au Québec, afin de circonscrire le problème spécifique de recherche ainsi que la question qui préside à cette étude.



## 1. L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES AU QUÉBEC: UN SURVOL HISTORIQUE

L'analyse des pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales mises en œuvre par de futurs enseignants du primaire ne saurait être effectuée hors du contexte dans lequel elles s'inscrivent. Avant d'aborder le cœur de la problématique de recherche, la présentation succincte de quelques caractéristiques sous-jacentes aux différents programmes de sciences humaines et sociales qui se sont succédé au Québec depuis 1959<sup>3</sup> s'impose afin de mieux cerner le contexte de la présente recherche.

### 1.1 Les sciences humaines et sociales dans les années 1960

Après la Deuxième Guerre mondiale, le mouvement de modernisation, d'industrialisation et d'urbanisation du Québec se fait à grands pas. Dans ce contexte, le gouvernement autoritaire et conservateur de Maurice Duplessis adopte une attitude de laisser-faire abandonnant l'exploitation des richesses naturelles et des industries au contrôle des Américains et des Canadiens anglais (Graveline, 2007; Rioux, 1968). Appuyées par le haut clergé catholique et par les élites traditionnelles, les actions politiques de ce gouvernement s'inscrivent dans une idéologie de conservation<sup>4</sup> qui influence toutes les sphères de la vie au Québec depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et jusqu'aux années 1950 (Rioux, *Ibid.*). L'éducation scolaire est alors considérée comme une extension de l'éducation religieuse et les programmes de 1959<sup>5</sup> donnent

<sup>3</sup> Le choix d'entreprendre l'analyse en 1959 repose sur le fait que du début du XX<sup>e</sup> siècle à cette date, le programme d'étude n'a pas subi de modifications significatives (Laforest, 1989; Lenoir, 2002).

<sup>4</sup> L'idéologie de conservation repose sur la reconnaissance du peuple canadien-français en tant que groupe porteur d'une histoire et d'une culture qui, pour être devenu minoritaire, devait préserver l'héritage reçu de ses ancêtres et le transmettre intact à ses descendants afin d'assurer la survivance de la "race" canadienne-française et catholique (Rioux, 1968).

<sup>5</sup> Il faut noter que dans les années 1960, trois programmes de sciences humaines et sociales cohabitent au sein du système éducatif québécois: un programme francophone, un programme angloprotestant et un programme anglocatholique. Par ailleurs, malgré la publication de la circulaire de 1971, comme nous allons le voir plus loin, ces programmes sont demeurés officiellement en vigueur jusqu'au début des années 1980.

une vision générale de la conception qui présidait à l'enseignement des sciences humaines et sociales.

Le programme d'histoire du Canada, qui est dissocié de celui de la géographie, se présente, d'après Lefebvre (1964), comme une épopée mythologique centrée sur les images de courage et de bravoure des colonisateurs français et de leur établissement dans la vallée du Saint-Laurent. Composé d'une liste de connaissances factuelles (principaux événements et personnages qui ont marqué l'histoire du pays), l'enseignement de l'histoire doit faire ressortir:

le but apostolique en même temps que national poursuivi par les découvreurs [...]; la pureté de nos origines canadiennes-françaises; le caractère religieux, moral héroïque et idéaliste de nos ancêtres; la lutte constante contre des difficultés de toutes sortes; la protection visible de la providence sur la survivance de notre nationalité. (Gouvernement du Québec, 1959, p. 481)

La finalité principale de ce programme était de former un bon citoyen fier de ses origines françaises et catholiques (Laforest, 1989). Il s'agissait par là de développer chez les élèves

un véritable patriotisme; la fierté de leurs origines catholiques et françaises; l'attachement aux nobles traditions que leur ont léguées leurs ancêtres; le respect, l'admiration et la reconnaissance à l'égard de tous ceux qui ont généreusement travaillé à faire grande leur patrie. (Gouvernement du Québec, 1959, p. 481)

De ce point de vue, il s'agit bien d'adhérer et de croire et non de s'interroger sur le présent à la lumière du passé. Comme le relève Laforest (1989), ce programme «vise davantage l'acquisition de certaines attitudes que le développement d'un savoir. Il ne s'agit pas ici de traiter d'histoire, encore moins de faire effectuer une démarche historique. Il s'agit de transmettre un message divin» (p. 166). On vise la catéchisation plutôt que le développement de l'esprit critique. Le tableau 1 présente



les principaux objets d'enseignement et d'apprentissage préconisés par le programme d'histoire pour les sept années que comptait l'enseignement primaire à cette époque.

**Tableau 1**  
**Objets d'enseignement et d'apprentissage du programme d'histoire de 1959**

<b>Première année</b> <i>Chez les Indiens, les missionnaires sont venus</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Initier à l'observation du milieu historique</li> <li>- Faire connaissance avec la vie primitive des Indiens</li> <li>- Éveiller l'intérêt pour l'histoire de la patrie</li> <li>- Développer le sentiment religieux; inspirer des dispositions de sympathie chrétienne à l'égard des autres, de compassion pour ceux qui souffrent, d'admiration pour ceux qui font du bien aux autres</li> </ul>
<b>Deuxième année</b> <i>Les Français s'établissent au pays des Indiens</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire connaître la vie primitive des Indiens</li> <li>- Faire connaître la vie des premiers colons</li> <li>- Développer l'intérêt pour l'histoire de la patrie</li> <li>- Développer le sentiment religieux; inspirer des dispositions de sympathie chrétienne à l'égard des autres, de compassion pour ceux qui souffrent, d'admiration pour ceux qui font du bien aux autres</li> </ul>
<b>Troisième année</b> <i>Ils ont fait notre pays</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Initier à la connaissance des grandes figures qui ont illustré notre patrie</li> <li>- Développer l'intérêt pour l'histoire de la patrie</li> <li>- Frapper l'imagination et la sensibilité par un fait mémorable auquel se rattache une grande figure de notre histoire</li> <li>- Inspirer de l'admiration pour le courage et la vertu des grands caractères qui ont fait notre patrie</li> </ul>
<b>Quatrième et cinquième années</b> <i>Découvreurs et pionniers</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire connaître les principaux explorateurs et les principaux résultats de leurs découvertes et représenter dans ses grandes étapes le développement du peuplement du Canada</li> <li>- Faire connaître les premières ressources naturelles du pays et les mœurs de ses premiers habitants</li> <li>- Inspirer de la sympathie pour la vie dure des explorateurs et des pionniers, de l'admiration pour leurs vertus, de la reconnaissance pour l'héritage qu'ils nous ont préparé</li> <li>- Prendre des leçons de courage de leurs exploits; se rendre compte qu'il ne s'accomplit rien sans de grands sacrifices</li> <li>- Faire remarquer le rôle de la religion catholique dans les origines et le développement de notre peuple</li> </ul>
<b>Sixième et septième années</b> <i>L'épopée canadienne</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rappeler succinctement certains faits déjà vus</li> <li>- Présenter les nouveaux faits nécessaires à une première vue d'ensemble de toute notre histoire</li> <li>- Essayer de lier les tableaux et les faits pour donner l'impression d'une histoire suivie</li> <li>- Développer l'intelligence de notre histoire et en utiliser les éléments éducatifs</li> <li>- Entretenir la curiosité des choses de l'histoire nationale, cultiver l'intérêt qu'elles suscitent; faire aimer notre histoire</li> <li>- Montrer ce que nous devons aux fondateurs, aux pionniers, aux défenseurs de notre pays; faire apprécier l'idéal qui les animait</li> <li>- Faire remarquer le rôle de l'Église, la main de la Providence dans les origines, la vie et les destinées de notre peuple</li> </ul>

Tiré de Gouvernement du Québec (1959, p 482-495).

Ce discours apologétique est moins présent dans le programme de géographie. Dans les trois premières années de formation, cet enseignement porte sur le milieu immédiat de l'enfant et vise essentiellement le développement d'habiletés techniques telles la représentation spatiale, la mesure de temps et la distance (Gouvernement du Québec, 1959). Afin de prendre en considération la prémisse pédagogique selon laquelle il faut partir de ce qui est proche et connu de l'élève vers le lointain et l'inconnu (*Ibid.*), ce n'est qu'à partir de la quatrième année qu'on quitte graduellement le milieu où vit l'enfant pour étudier la province de Québec, puis les autres provinces canadiennes, le Canada et le monde (tableau 2).

**Tableau 2**  
**Objets d'enseignement et d'apprentissage du programme de géographie de 1959**

<b>Première année</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Initiation aux notions de direction, de distance et d'espace; initiation à la notion de temps</li> <li>- Observations élémentaires sur le milieu où vit l'enfant</li> <li>- Leçons de choses (observation de certains phénomènes locaux de la nature)</li> <li>- Travaux variés de dessin, de découpage et de coloriage</li> </ul>
<b>Deuxième année</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Récapitulation des notions vues en première année</li> <li>- Exercices d'orientation; initiation à la notion de plan</li> <li>- Observations élémentaires sur le milieu physique et le milieu humain</li> <li>- Travaux variés de dessin, de découpage et de coloriage</li> </ul>
<b>Troisième année</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Récapitulation des notions vues en deuxième année</li> <li>- Initiation progressive à la notion de carte</li> <li>- Observations élémentaires sur le milieu physique et le milieu humain</li> <li>- Travaux variés de dessin, de découpage et de coloriage</li> </ul>
<b>Quatrième et cinquième années</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Récapitulation générale des notions présentées oralement au cours des trois premières années</li> <li>- Étude systématique de la province de Québec; étude sommaire du Canada</li> <li>- Observations sommaires sur les cinq parties du monde</li> <li>- Travaux variés de dessin, de découpage, de coloriage, de modelage. Lectures géographiques</li> </ul>
<b>Sixième et septième années</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Géographie générale (notions élémentaires)</li> <li>- Révision de la province de Québec</li> <li>- Étude systématique des provinces canadiennes et des États-Unis</li> <li>- Amérique du Sud, Amérique Centrale, Mexique, Antilles</li> <li>- Les principaux pays d'Europe et du reste du monde</li> <li>- Travaux pratiques variés avec cartes muettes, matières plastiques. Lectures géographiques</li> </ul>

Tiré de Gouvernement du Québec (1959, p 501-511)



Dans le cadre des programmes de 1959, il prévaut une conception réaliste du processus d'enseignement-apprentissage selon laquelle le savoir constitue un donné préexistant à l'élève et indépendant de son existence et de son action sur le monde. En lien étroit avec cette conception réifiée du savoir, l'apprentissage est vu comme un processus d'emmagasiner de connaissances, croyances et comportements dans lequel l'élève ne constitue qu'un réceptacle d'un savoir existant en dehors de lui à l'image d'un récipient vide dans lequel l'enseignant peut déposer les savoirs qu'il possède. L'enseignement, quant à lui, repose sur une pédagogie de la révélation et sur une conception additive, cumulative des informations à transmettre dans la mesure où il privilégie «un processus de révélation d'un savoir préétabli [...], soit par exposition et imposition, soit par imitation de modèles passés et imprégnation, selon diverses modalités d'intervention (ex.: le discours magistral, l'exercitation, la répétition, la mémorisation, etc.)» (Lenoir, 2002, p. 138). Bien que cette perspective mette l'accent sur l'action de l'enseignant et sur la place prépondérante des savoirs d'enseignement (en tant qu'héritage culturel à transmettre), elle occulte largement l'existence des processus médiateurs internes (la médiation cognitive) qui s'établissent entre l'élève et les objets de savoir.

Toutefois, dès le milieu des années 1940, on assistait à une forte opposition à la vision de conservation qui prévalait au sein du gouvernement et au développement d'une idéologie de contestation et de rattrapage<sup>6</sup> (Rioux, 1968). Ce mouvement, auquel vont adhérer une masse importante d'artistes, de journalistes, d'étudiants, etc., amène, à la fin des années 1950, un climat général axé davantage sur la critique (Audet, 1971; Rioux, *Ibid.*). *C'est le temps que ça change!*, disaient les opposants du gouvernement de Duplessis (Graveline, 2007). Dans ce contexte, l'éducation apparaît comme un support à la modernisation et un élément important pour assurer l'égalité des chances. Néanmoins, même s'il avait conscience que le processus de

---

<sup>6</sup> Rattaché à la tradition libérale, le projet de société véhiculé par cette idéologie ne remet pas en cause le fait que le Québec possède une culture et que certains éléments doivent être préservés. Toutefois, la reconnaissance du retard du Québec dans plusieurs domaines de l'activité humaine requiert que cette culture soit mise à jour afin de se mettre au même niveau de développement que le reste du Canada.

modernisation de la société québécoise devait passer par l'accès d'un nombre plus élevé de Québécois à l'école, le gouvernement a toujours été réticent quant à la mise en place d'un véritable processus de réforme du système éducatif (Charland, 2005).

## 1.2 Les sciences humaines et sociales dans les années 1970

À l'aube des années 1960, le Québec a un rattrapage à faire sur plusieurs sociétés industrielles, notamment en matière d'éducation (Lenoir et Laforest, 1995). Il faudra, cependant, attendre la prise du pouvoir par le Parti libéral de Jean Lesage pour que la situation commence à évoluer. Plongée dans une ère d'industrialisation de l'économie, d'urbanisation des populations agricoles et de modernisation de ses structures sociales, la société québécoise connaîtra une période de transformations profondes (Charland, 2005; Dufour, 1997). Sur le plan éducatif, la prise du pouvoir par le Parti libéral marque le début d'une période de grandes réformes éducationnelles. Dès son ascension au pouvoir, le premier ministre adopte une dizaine de lois connues sous le nom de *Grande Charte de l'éducation* qui viennent changer radicalement le scénario éducationnel. La plus connue demeure toutefois l'institution de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement – *Commission Parent* – qui avait pour mandat de faire état de l'organisation et du financement de l'éducation québécoise et d'émettre des recommandations au gouvernement (Audet, 1971).

Avec la publication du Rapport de la Commission Parent (Gouvernement du Québec, 1963-1965), l'orthodoxie qui normalise l'enseignement des sciences humaines et sociales est sérieusement secouée. Ce rapport critique profondément son enseignement, entre autres, l'orientation vers une apologétique religieuse et nationaliste des contenus préconisés, le peu d'objectivité dans l'enseignement de l'histoire, les différentes perspectives existantes au sein de l'enseignement de cette discipline entre les commissions scolaires protestantes et catholiques, l'approche pédagogique privilégiée et la formation insuffisante des enseignants (Laforest, 1989). Ces critiques associées à la mise en place d'une nouvelle structure d'enseignement favoriseront l'émergence d'une nouvelle vision de l'éducation (Laforest, *Ibid.*; Lenoir



et Laforest, 1995) et par conséquent, la publication de nouveaux programmes d'études, les "programmes-cadres". Ces derniers visaient à corriger les abus de l'enseignement traditionnel et livresque que le Québec avait connus jusqu'alors.

Dans ce contexte, c'est la *Circulaire de 1971*<sup>7</sup> qui vient substituer au programme de l'histoire et de la géographie l'étude globale des réalités humaines (réalités historiques, géographiques, économiques et sociologiques) (Gouvernement du Québec, 1971). Cette circulaire marque une rupture importante avec les programmes de 1959 en mettant en place un programme unique et sans distinction d'appartenance linguistique ou religieuse, l'intégration de l'histoire et de la géographie dans un même champ (les sciences humaines) et une laïcisation du discours. En refusant massivement toute prescription de contenus, car «il faut se débarrasser des programmes détaillés comme des Tables de la Loi» (Lefebvre, 1978, p. 126), ce programme propose plutôt un cadre de travail propre aux sciences humaines et sociales. En ce sens, la circulaire se limite à proposer quelques idées directrices et à suggérer quelques thématiques à étudier, comme on peut le constater dans le tableau 3.

**Tableau 3**  
**Objets d'enseignement et d'apprentissage proposés dans la circulaire de 1971**

<b>Première année</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La famille et la maison; la classe et l'école; l'entourage immédiat de l'école</li> <li>- L'orientation de la maison et de l'école (itinéraire et distance)</li> <li>- Le cycle quotidien, le cycle annuel, le calendrier</li> </ul>
<b>Deuxième année</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les besoins fondamentaux et les services (alimentation, vêtements, logement)</li> <li>- Les services essentiels du village, de la municipalité ou du quartier</li> <li>- La vie économique familiale</li> <li>- L'organisation sociale</li> <li>- Les générations familiales et les générations d'objets</li> </ul>
<b>Troisième année</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les routes et l'habitat; l'habitat et l'architecture</li> <li>- La région autrefois</li> </ul>

<sup>7</sup> Il est important de souligner que cette circulaire ne constitue pas un programme d'études au sens légal du terme. En effet, elle ne représente qu'une mesure transitoire entre les programmes en vigueur et un futur programme qui n'est pas encore défini. Par conséquent, les programmes d'histoire et de géographie de 1959 restent en vigueur, mais la circulaire incite les enseignants à «mettre à l'essai [...] l'orientation nouvelle proposée» (Gouvernement du Québec, 1971, p. 2).

<b>Quatrième année</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'espace québécois habité</li> <li>- L'approvisionnement des localités; les localités éloignées</li> <li>- Les pionniers en Nouvelle-France</li> </ul>
<b>Cinquième année</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La navigation dans la voie maritime du Saint-Laurent</li> <li>- Les chemins de fer; l'industrie au Canada</li> <li>- Les genres de vie en Nouvelle-France et la fin de la Nouvelle-France</li> </ul>
<b>Sixième année</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le réseau aérien</li> <li>- Divers milieux des Amériques</li> <li>- La terre et la lune</li> <li>- Le commerce des fourrures au Canada; le commerce du bois au Canada</li> </ul>
<b>Septième année</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Insister sur certains travaux cartographiques</li> <li>- Insister sur les aspects économiques de la géographie et de l'histoire</li> <li>- Insister sur les problèmes de peuplement et d'immigration</li> <li>- Insister sur les éléments de civisme</li> <li>- Insister sur certains pays de l'Afrique</li> <li>- Insister au cours de l'année sur un ou deux travaux pratiques de géographie et d'histoire</li> </ul>

Tiré de Gouvernement du Québec (1971, p. 9-20).

L'essentiel, disaient les précurseurs de ce programme, n'est pas d'accumuler des connaissances, mais de s'initier à la méthode des sciences humaines et sociales, d'acquérir les habiletés inhérentes à celles-ci (Gingras, 1973; Johnson, 1974; Lefebvre, 1976). On passe alors d'une pédagogie du contenu (encyclopédique) à une pédagogie de la démarche de l'apprenant. Absente des programmes de 1959, la préoccupation envers le développement intellectuel de l'élève sera plus présente dans la circulaire de 1971. Toutefois, la préoccupation envers l'intégration sociale de l'élève par la construction identitaire demeure encore le point d'ancrage de son enseignement (Lebrun, 2002).

Afin de développer ce cadre de travail propre aux sciences humaines et sociales, les documents ministériels qui suivront la publication de la circulaire proposeront une démarche centrée sur l'observation directe du milieu (Gouvernement du Québec, 1978). Pour maints auteurs de l'époque qui soutenaient les propos du programme (Allard, 1972; Choquette, 1970; Gélinas, 1976; Johnson, 1973a; Lefebvre, 1964), l'enseignement de cette discipline doit être centré sur la découverte du milieu à partir d'observations directes du monde qui entoure l'enfant, de ses



perceptions et de ses sensations. En effet, la démarche d'apprentissage proposée se structure selon trois étapes où l'observation et le questionnement étaient suivis d'une recherche d'informations et d'une communication des résultats obtenus.

Alors que dans les programmes de 1959 l'élève accédait au savoir par un processus d'inculcation, de répétition et de mémorisation, dans le contexte de la circulaire le savoir sera accessible par la voie de l'observation. Devenant hégémonique dans le discours officiel et universitaire, cette perspective s'actualisera en classe par le biais de diverses pédagogies pédocentristes mettant l'enfant au centre du processus enseignement-apprentissage et privilégiant l'épanouissement de la personne humaine, la réalisation de soi, l'expression des besoins, etc. (Lenoir et Laforest, 1995). Par conséquent, l'enseignant ne peut agir qu'indirectement; comme une sorte d'animateur toujours à l'écoute des besoins et intérêts de l'enfant. Sa tâche essentielle est alors celle de créer un environnement riche et diversifié où l'élève exercera sa capacité pleine et entière de choisir (Gélinas, 1976; Johnson, 1973*b*; Lamarche, 1980; Lefebvre, 1976, 1978).

Influencés par la psychologie humaniste nord-américaine (Piveteau, 1976) et en réaction à toute forme d'enseignement axé sur la transmission des contenus, les programmes-cadres ont été centrés sur la personne, ses besoins fondamentaux, ses intérêts et motivations personnelles. Ils ont mis alors en avant un sujet actif qui possédait en soi tous les éléments dont il avait besoin pour apprendre et, de la sorte, apprendre par lui-même. Cette prédominance de l'élève dans la relation pédagogique conduit à occulter le rôle central de l'intervention de l'enseignant agissant en tant que médiateur externe de la relation qui s'établit entre l'élève et les objets du savoir. Elle conduit également à une dérive psychologique (Meirieu, 1985) où la centration sur l'élève peut conduire à une inattention à ses processus d'apprentissage et, du coup, ignorer les objectifs de même que les contenus d'enseignement.

Le Québec a vécu depuis les années 1960, tant sur le plan social que scolaire, une période de transformations structurales très importantes. Toutefois, les programmes centrés sur l'enfant et basés sur une pédagogie de la découverte ne tardent pas à être une cible d'intenses critiques, notamment au regard du mauvais encadrement des élèves, de l'absence de précisions quant aux fondements ainsi qu'envers le manque d'objectifs et de contenus clairs et précis (Desmeules, 2002). Par la liberté qu'elle laisse tant aux élèves qu'aux enseignants, la pédagogie de la découverte a donné lieu à de nombreuses interprétations, ouvrant ainsi la porte à des luttes d'influence pour l'orientation de l'enseignement (Lenoir et Laforest, 1995).

### 1.3 Les sciences humaines et sociales dans les années 1980 et 1990

Arrivant au pouvoir en 1976, le Parti québécois – porteur d'une idéologie globale de développement et de participation<sup>8</sup> – ne tardera pas à chercher à introduire dans le système scolaire québécois sa conception de la société (Lenoir et Laforest, 1995). En vue de consulter la population sur les politiques qu'il entend adopter dans le domaine scolaire, le gouvernement diffuse dès 1977 dans le milieu scolaire son "Livre vert" (Gouvernement du Québec, 1977). Par le biais de celui-ci, il pose un diagnostic sur la réforme entreprise une quinzaine d'années plus tôt et souligne la nécessité de corriger les nombreuses lacunes qu'elle a générées. Il propose alors d'effectuer une restructuration du système scolaire tant au niveau des programmes que des méthodes d'enseignement et d'évaluation. Dans une société en mutation où prévaut une grande diversité religieuse, culturelle et linguistique, penser l'éducation scolaire uniquement en termes d'épanouissement personnel des enfants devient un handicap important (Martineau et Gauthier, 2002). L'énoncé de politique *L'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 1979) qui suivra reprendra essentiellement le même argumentaire. Il importe, entre autres, de bien préciser les objectifs de l'intervention éducative pour chacun des programmes, d'uniformiser les contenus

---

<sup>8</sup> D'après Rioux (1968), l'idéologie de développement et de participation met en évidence que le Québec est «non seulement une culture [...], mais il est une société qui doit s'autodéterminer et conquérir son indépendance [...] [par] le contrôle de son économie et de sa politique» (p. 119).



d'enseignement ainsi que le temps minimum d'enseignement attribué à chaque discipline, de mettre en œuvre une démarche d'apprentissage plus rigoureuse. Une vaste opération de révision des programmes d'études est alors entreprise.

Le nouveau programme des sciences humaines et sociales intitulé *Sciences humaines: histoire, géographie, vie économique et culturelle* est publié dès le début des années 1980 (Gouvernement du Québec, 1981). Il définit les sciences humaines comme étant «l'étude des interactions de l'homme et de son milieu, en vue d'aider l'enfant à s'éveiller aux concepts de temps, d'espace et de société et à s'initier à l'histoire et à la géographie du Québec et du Canada» (p. 8). En revendiquant le retour aux connaissances de base et aux valeurs fondamentales de la société québécoise, ce nouveau programme repose sur une vision de l'apprentissage de type néobéhavioriste<sup>9</sup> recourant à une approche de la pédagogie par objectifs comportementaux (Laforest, 1989; Lenoir, 2002). À la différence des programmes précédents, le programme par objectifs a le mérite d'être beaucoup plus structuré, de présenter une grille de lecture analogue à celle des autres disciplines et d'insister sur la nécessité d'une planification de l'intervention éducative de l'enseignant: établissement d'objectifs d'apprentissage, traitement didactique des savoirs à enseigner ainsi qu'une évaluation de ces derniers (Dupuis et Laforest, 1983).

Il met en place une structure hiérarchisée d'objectifs que les élèves doivent atteindre progressivement. Ainsi, à partir de l'objectif global qui est d'«amener l'élève à une première compréhension des réalités sociales, géographiques et historiques du monde dans lequel il vit» (Gouvernement du Québec, 1981, p. 14), des

---

<sup>9</sup> Si la structuration de ce programme en termes d'objectifs comportementaux amène les chercheurs qui l'ont analysé à le considérer d'orientation néobéhavioriste (Lenoir, 2002; Laforest, 1989, 1991), il importe de mentionner que sur le plan des fondements, le programme affirme recourir à différentes orientations. En ce sens, souligne Laforest (1991), «fondements innéistes, maturationnistes, constructivistes et néo-béhavioristes se côtoient» (p. 47). Pour cet auteur, cette incohérence dans les fondements produit inévitablement une certaine confusion dans la présentation des objectifs, des objets d'études, des démarches à privilégier et des outils à utiliser. De plus, il en découle plusieurs interprétations possibles lorsqu'on envisage la mise en œuvre du programme.



objectifs généraux sont identifiés pour chacun des cycles<sup>10</sup>. Pour chaque objectif général, une série d'objectifs terminaux sont alors définis. Ceux-ci décrivent de manière spécifique les changements qui sont attendus chez l'élève à la fin de chacun des cycles. Chaque objectif terminal est composé à son tour d'une série de comportements indiquant l'atteinte de l'objectif terminal duquel il découle. Ces objectifs précisent le comportement spécifique attendu, les conditions dans lesquelles il devra se manifester ainsi que les outils à mettre à la disposition des élèves. Pour ce faire, le programme propose une approche concentrique partant de l'exploration du milieu immédiat de l'élève en première année et élargissant progressivement jusqu'à l'étude du Canada en sixième. D'un point de vue temporel, on remonte pas à pas de la vie présente de l'élève jusqu'à la Nouvelle-France, comme nous pouvons l'observer dans le tableau 4.

**Tableau 4**  
**Objets d'enseignement et d'apprentissage proposés dans le programme par**  
**objectifs des années 1980-1990**

<b>Première année</b> <i>Le milieu immédiat</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'itinéraire de la maison à l'école: orientation, traits physiques et humains</li> <li>- Les cycles et les activités: le jour, la semaine, les saisons</li> <li>- La vie de l'élève: objets et faits marquants</li> <li>- Les âges de la vie: changements dans les traits physiques et les activités des personnes</li> <li>- Les besoins et les moyens de les satisfaire</li> </ul>
<b>Deuxième année</b> <i>Le milieu local restreint</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'espace parcouru à pied par l'enfant: points de repère, orientation, traits physiques et humains</li> <li>- Les cycles et les activités: la semaine, le mois et les saisons</li> <li>- Les moments de la vie de ses proches: objets et faits marquants</li> <li>- Le passé familial: changements dans les conditions de vie</li> <li>- Les biens et les services offerts dans son milieu local</li> <li>- La production et la consommation</li> </ul>
<b>Troisième année</b> <i>Le milieu local</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'espace local: points de repère, orientation, frontières, traits humains et physiques</li> <li>- Les cycles et les activités: le mois, les saisons, l'année</li> <li>- Le passé du milieu local: les traces du passé dans son milieu local</li> <li>- Les biens et les services collectifs du milieu local</li> <li>- Les modes de vie des gens de son milieu en regard d'autres modes de vie ailleurs et autrefois</li> </ul>

<sup>10</sup> Dans cette période, l'enseignement primaire était organisé selon deux cycles de trois années chacun. Le premier cycle comportait les élèves âgés de 6 à 8 ans et le deuxième ceux âgés de 9 à 11 ans.

<b>Quatrième année</b> <i>La région</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les paysages de la région</li> <li>- Situation de la région par rapport aux ensembles physiques et humains du Québec</li> <li>- La population de la région: composition ethnique et du patrimoine</li> <li>- Les activités de production et les productions importantes de la région</li> <li>- Le fonctionnement municipal</li> <li>- Les modes de vie dans la région à la fin du XIX<sup>e</sup> ou au début du XX<sup>e</sup> siècle</li> <li>- Les changements dans les paysages de la région entre le début du siècle et aujourd'hui</li> </ul>
<b>Cinquième année</b> <i>Le Québec</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Divers paysages du Québec</li> <li>- Situation du Québec et du Canada en Amérique du Nord et dans le monde</li> <li>- La population du Québec: composition ethnique et culture québécoise</li> <li>- Le cheminement d'une production</li> <li>- Quelques ressources et productions du Québec</li> <li>- Les droits démocratiques</li> <li>- Les populations autochtones et le peuplement français au XVII<sup>e</sup> siècle</li> <li>- Les changements dans l'occupation du sol entre l'époque de la Nouvelle-France et aujourd'hui</li> </ul>
<b>Sixième année</b> <i>Le Canada</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Divers paysages du Canada</li> <li>- Situation du Canada en Amérique du Nord et dans le monde</li> <li>- La population au Canada: composition ethnique et mode de vie</li> <li>- Le transport et le commerce au Canada. Quelques ressources et productions du Canada</li> <li>- Les paliers de gouvernement au Canada et la défense des droits et libertés démocratiques</li> <li>- Le peuplement anglais et les conditions de vie à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle</li> <li>- Les changements dans la technologie et les conditions de vie entre la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et aujourd'hui</li> </ul>

Tiré de Gouvernement du Québec (1981, p. 50-51).

Pour Laforest (1991), le programme se fonde sur une perspective identitaire marquante dans la mesure où il se centre sur «les valeurs sociales et culturelles dont se réclame l'éducation scolaire au Québec, notamment le sens de l'appartenance socioculturelle, le sens démocratique et le goût du patrimoine» (Gouvernement du Québec, 1981, p. 3). L'enseignement des sciences humaines et sociales devient un véhicule d'insertion socioculturelle, mais il se veut également un instrument d'instruction. Selon Lebrun (2002), bien que ce programme préconise toujours une transformation de l'élève, l'idée sous-jacente à cette transformation est la formation d'un citoyen apte à participer activement au développement socioéconomique de la société.



Inscrit dans une perspective plus orthodoxe, sans toutefois retourner à un processus de transmission-assimilation du savoir, l'apprentissage est ici perçu comme un processus de dévoilement progressif (petit à petit) du savoir de la part de celui qui le maîtrise. Le savoir dévoilé selon Lenoir (1993a) est accessible par la découverte ou l'exploration contrôlée, nécessitant, pour l'apprentissage du "néophyte", l'apport du "spécialiste" (p. 392). Ce dernier constitue l'agent qui lève le voile sur un savoir jusqu'alors inaccessible. En théorie, indique Lenoir (2002), il n'y a plus de transmission imposée des savoirs, néanmoins l'activité de l'élève afin d'acquérir le savoir est contrôlée de l'extérieur et «orientée vers l'accouchement d'une réalité déjà existante ou vers la capacité d'appliquer des savoir-faire» (p. 145).

Cette conception du savoir se traduit également dans la démarche d'apprentissage proposée qui repose sur l'observation et le questionnement (Gouvernement du Québec, 1983). Cette démarche est résumée en trois phases: il y a d'abord la phase d'exploration où l'élève s'interroge sur un aspect du réel qui sera exploré, exprime ses connaissances initiales sur le sujet à l'étude et définit des questions et hypothèses. Par la suite, il y a la phase de traitement des informations qui constitue le cœur même de la démarche. Dans celle-ci, l'élève s'informe, expérimente et analyse les données pour trouver les réponses aux questions posées. Enfin s'ensuit une phase d'échange où l'élève communique par des moyens divers les résultats de sa recherche. Il faut noter toutefois que si l'on considère que la démarche doit partir d'un questionnement de l'élève en suivant le chemin naturel de l'esprit humain, l'enseignant connaît d'avance le comportement attendu, les conditions de l'atteinte ainsi que le contexte de sa réalisation. Certes, elle permet de mettre l'élève en action, mais son action est centrée sur la découverte d'un savoir constitué et univoque.

L'enseignant passe alors du rôle de simple animateur à celui qui doit avoir une implication plus active dans la structuration de l'apprentissage de l'élève. L'enseignant est celui qui organise l'information afin qu'elle soit acquise par l'élève. Il trace le chemin que doit suivre l'élève pour acquérir une telle information selon un



ordre logique et graduel plutôt que de la diffuser simplement (Choquette, 1983; Lapointe-Aubin, 1980). Son cheminement étant déjà tracé d'avance, de l'extérieur même de ses processus d'apprentissage, l'élève n'est vu que comme un exécutant soumis à une rationalisation programmée. Il ne s'agit que d'un spectateur; un sujet assujetti qui doit répondre à des *stimuli* proposés (Lenoir, 2002).

Malgré son caractère plus structuré, la réelle application de ce programme est restée partielle, voire même inexistante (Gouvernement du Québec, 1990; Martineau et Soulières, 1991). Peu formés et peu encadrés vis-à-vis des nouvelles perspectives prônées par ce programme, les enseignants sont laissés à eux-mêmes. De plus, l'arrivée tardive de matériel et de manuels scolaires, reconnus comme indispensables pour l'atteinte des objectifs du programme, n'a pas aidé à la mise en place des pratiques en conformité avec les nouvelles prescriptions. Ce à quoi on a plutôt assisté, c'est la persistance d'une pédagogie traditionnelle, c'est-à-dire un retour à ce modèle pédagogique fortement condamné, mais avec lequel les enseignants étaient familiers (Lenoir, 2002).

Par ailleurs, dès le début des années 1990, les inquiétudes sociales quant au rôle et à la qualité du système éducatif continuent de s'exprimer (Charland, 2005). En réalité, ce sentiment de méfiance envers l'école est dû à la perception que, dans un monde de plus en plus concurrentiel, marqué par le phénomène de mondialisation et de globalisation de l'économie, seulement les individus hautement compétents pourraient bien s'intégrer à la société et ainsi en tirer profit. Ainsi, au cours des années 1990, un nouveau mouvement de réforme se dessine (CSE, 1994, 1995; Gouvernement du Québec, 1994a).

Avec l'ascension au pouvoir du Parti québécois dirigé par Jacques Parizeau en 1994 et sous la pression de la CSQ et de quelques syndicats d'enseignants affiliés, le gouvernement a mis sur pied en 1995 la tenue des États généraux sur l'éducation dans le but de faire le point sur la situation éducationnelle au Québec. Ce processus

de consultation a conduit à la remise en cause du curriculum de formation en cours dans les écoles québécoises (Gouvernement du Québec, 1997a). À la suite de la publication du rapport des États généraux, la ministre de l'Éducation, Pauline Marois, annonce un plan d'action – *Prendre le virage du succès* – qui reprenait une bonne partie des recommandations de la commission (Gouvernement du Québec, 1997b). Parmi les grandes lignes d'action définies dans ce document, la révision du curriculum de formation de l'école québécoise (préscolaire, primaire et secondaire) et l'amélioration de la formation initiale et continue constituent des éléments d'importance capitale pour «faire prendre à l'éducation le virage du succès», ce qui consisterait à «passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre» (p. 1).

Le mandat de proposer des recommandations concernant les changements qui devraient être apportés au curriculum de formation de l'école québécoise a été alors confié à un groupe de travail sous la direction de Paul Inchauspé. Le rapport *Réaffirmer l'école* (Gouvernement du Québec, 1997a), déposé par ce groupe de travail, prenait appui sur l'ensemble des demandes de renouvellement du curriculum exprimées par des individus, des groupes et des organismes depuis dix ans, et plus particulièrement sur les discussions ayant eu cours au sein des États généraux sur l'éducation. Après avoir dénoncé les pédagogies qui ont influencé les programmes d'études après la publication du Rapport Parent et le peu de préoccupation de celles-ci envers la formation intellectuelle des Québécois, on y mentionne:

Le Livre orange, en centrant l'école essentiellement sur les valeurs et le développement de la personne, a servi, ici ou là, d'alibi pour négliger les tâches de formation intellectuelle [...]. C'est à cette situation qu'il nous faut réagir, d'autant plus que les défis que l'école devra affronter relativement à la formation intellectuelle sont nombreux et, pour certains, inédits. (*Ibid*, p. 22)

Il propose alors une rénovation du curriculum en octroyant une place centrale à la formation intellectuelle. Celle-ci vise à offrir



une formation générale qui implique, d'une part, l'acquisition de connaissances structurantes, l'organisation de l'information et l'intégration des savoirs et, d'autre part, le développement de démarches systématiques de raisonnement, d'analyse, de synthèse, de critique et de résolution de problème. (*Ibid.*, p. 17)

À la suite de ces recommandations, qui furent bien reçues et peu contestées au moment de leur publication (Lessard et Portelance, 2001), le Ministère n'a pas tardé à faire connaître son énoncé de politique éducative (Gouvernement du Québec, 1997c). Celui-ci reprend l'ensemble des réflexions amorcées par le Rapport Inchauspé et donne suite à ses recommandations. Postérieurement à ce débat qui s'est étendu sur près d'une dizaine d'années et en réponse à de multiples exigences et contraintes (idéologiques, sociales, politiques, économiques et culturelles) qui dépassent largement la sphère éducative, le Gouvernement du Québec implante en 2001 de nouveaux programmes pour l'enseignement primaire (Gouvernement du Québec, 2001a).

Définies sous la rubrique *Domaine de l'univers social*, les sciences humaines et sociales au primaire ont été restructurées tant dans leurs contenus que dans les fondements sous-jacents à leurs processus d'enseignement et d'apprentissage. C'est ce programme qui, en ce moment, oriente (ou devrait orienter) toute pratique d'enseignement en sciences humaines et sociales au primaire. Au regard des nombreuses ruptures qu'entraîne le recours à une conception du processus enseignement-apprentissage de nature constructiviste et l'adhésion à une approche par compétences qui représente sa toile de fond, l'actualisation réelle de ce programme requiert sans conteste des changements importants dans l'intervention éducative que mettent en œuvre les enseignants du primaire.

Par ailleurs, conscient que ces nouvelles orientations ne transforment pas automatiquement les pratiques d'enseignement, le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 1996) souligne que dans toute réforme sérieuse de l'école, la formation à l'enseignement doit être au cœur même des préoccupations,



car la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage qui en résulte passe d'abord et avant tout par la formation d'enseignants compétents et fortement impliqués dans le changement. En effet, les nouvelles orientations requièrent un investissement significatif en termes de formation des enseignants, particulièrement en matière de formation initiale (Fullan, 1999; Paquay, 2002). C'est en ce sens que de nouvelles directives ont été également proposées pour la formation des futurs enseignants afin qu'elle soit en étroite relation avec le curriculum de formation du primaire. Ces nouvelles directives préconisent le développement de la part des futurs enseignants d'une compréhension approfondie des différents savoirs à enseigner ainsi que la capacité à les rendre accessibles aux élèves (Gouvernement du Québec, 2001b). L'actualisation de ces directives doit être réalisée au regard des fondements d'une approche de formation professionnalisante par le développement des différentes compétences professionnelles. Ces orientations guident depuis 2003 la restructuration des programmes de formation initiale à l'enseignement offerts par l'ensemble des universités québécoises.

## 2. L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES DANS LE DOUBLE CONTEXTE DE RÉFORME CURRICULAIRE

De manière à mettre en contexte le problème de recherche qui préside à cette étude, cette section analyse le double contexte de réforme curriculaire dans lequel s'inscrit le système éducatif québécois depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle – la réforme du curriculum du primaire et celle du curriculum de formation à l'enseignement. Les pages qui suivent visent à exposer une réflexion, d'une part, sur les principaux changements survenus au programme de sciences humaines et sociales au primaire de manière à mettre en évidence les paramètres qui doivent présider à l'intervention éducative attendue et, d'autre part, sur les nouvelles orientations en matière de formation à l'enseignement primaire afin d'assurer la mise en place d'un tel programme.

## 2.1 L'enseignement des sciences humaines et sociales dans le curriculum actuel

Fondé sur une triple mission éducative (instruire, socialiser et qualifier), sur une approche par compétences et une vision de l'enseignement-apprentissage de type constructiviste, le nouveau curriculum du primaire invite «à se préoccuper du développement des processus mentaux nécessaires à l'assimilation des savoirs, à leur utilisation dans la vie réelle et à leur réinvestissement dans des apprentissages ultérieurs» (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 3). Il invite également «à réaffirmer et à renforcer la fonction cognitive de l'école en la situant dans une visée de formation de la pensée» (*Ibid.*). La fonction cognitive de l'école est alors considérée comme élément indispensable à la formation scolaire et à la préparation des personnes pour une société chaque fois plus complexe et les sciences humaines et sociales doivent y contribuer pleinement. Ces dernières jouent un rôle essentiel dans l'acquisition des clés de lecture pour comprendre le monde dans lequel on vit: la géographie et l'histoire «développent la capacité de mise en perspective et celle de distanciation» (*Ibid.*, p. 165). Elles permettent aussi de «prendre conscience de la valeur et de la portée de l'engagement personnel et collectif sur les choix de société et sur le cours des événements» (*Ibid.*).

### 2.1.1 Une triple mission socioéducative

On peut lire dans le programme de formation de l'école québécoise que cette dernière «a le mandat de préparer l'élève à contribuer à l'essor d'une société voulue démocratique et équitable» (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 2). Dans cette perspective, selon le programme, si sa responsabilité première renvoie au développement des apprentissages des élèves, elle ne demeure pas la seule, car l'école se voit également mandatée à contribuer de façon importante à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société à laquelle ils appartiennent en leur permettant de s'approprier et d'approfondir les savoirs et les valeurs qui la fondent et en les formant pour qu'ils soient en mesure de participer de façon constructive à son évolution (*Ibid.*). Or, alors que les *curricula* précédents étaient marqués par le sceau



d'une perspective identitaire en privilégiant le développement du sentiment d'appartenance, dans le cadre du programme actuel, l'enseignement des sciences humaines et sociales, à côté des autres disciplines, doit concourir à la réalisation de la triple mission de l'école québécoise qui est celle d'instruire, de socialiser et de qualifier les nouvelles générations (Gouvernement du Québec, 2001a).

En ce qui a trait à la mission d'instruction, on indique que «tout établissement scolaire a comme première responsabilité la formation de l'esprit de chaque élève». En ce sens, «l'école joue un rôle irremplaçable en ce qui a trait au développement intellectuel et à l'acquisition de connaissances» (*Ibid.*, p. 3). Dans l'avis du ministère, une telle mission vient «réaffirmer l'importance de soutenir le développement cognitif aussi bien que la maîtrise des savoirs» (*Ibid.*). De son côté, la socialisation contribue «à l'apprentissage du vivre ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité» (*Ibid.*). En effet, elle renvoie à l'intégration sociale des individus et à une certaine cohésion au sein de la société par l'appropriation du patrimoine culturel commun ainsi que des valeurs qui sont à la base de cette société. Enfin, la qualification renvoie à la nécessité de l'école d'offrir à l'ensemble des élèves les conditions les plus adéquates possible pour entreprendre et réussir un parcours scolaire et à la nécessité de rendre les élèves aptes à participer au développement de la société par l'intégration professionnelle (*Ibid.*).

Toutefois, bien qu'il soit indiqué dans le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation (Gouvernement du Québec, 1996) que l'école représente le lieu par excellence d'un apprentissage guidé permettant à l'élève, par son cheminement au sein de différentes disciplines, d'acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour comprendre et transformer le monde, ainsi que pour continuer à apprendre tout au long de la vie, il faut bien souligner que la réflexion autour de la triple mission octroyée à l'école québécoise reste partielle (on ne lui accorde qu'une demi-page sur les 350 qui composent le programme de



formation de l'école québécoise) et très mal articulée aux caractéristiques des programmes disciplinaires.

Ainsi, bien qu'il nous soit possible de faire quelques inférences à partir de notre propre cadre conceptuel<sup>11</sup>, il faut reconnaître que la façon dont chacune des disciplines scolaires, dans la spécificité des finalités éducatives, des savoirs et des dispositifs de formation qui leur sont sous-jacents, contribuera à la réalisation de cette triple mission reste peu explicitée dans le document ministériel. Comment l'enseignement des sciences humaines et sociales contribuerait-il au développement de la mission d'instruction, par exemple? Serait-ce par le développement chez les élèves de concepts historiques et/ou géographiques et d'habiletés intellectuelles? Ou serait-ce plutôt par l'apprentissage des valeurs socialement acceptables telles la solidarité, la justice, la coopération, etc.? De plus, dans quelle mesure cet enseignement peut-il contribuer effectivement à chacune des missions préconisées? Ne privilégierait-il pas l'une des missions plutôt qu'une autre? Pourrait-on socialiser ou qualifier sans instruire et vice-versa? Voilà quelques-unes des questions que l'on soulève.

Certes, l'orientation actuelle au sein de la didactique des sciences humaines et sociales au primaire, comme nous allons le constater plus loin dans le cadre conceptuel, conduit à privilégier sur le plan de ses finalités un certain équilibre entre l'instruction, la socialisation et la qualification en mettant en évidence le caractère

---

<sup>11</sup> De notre point de vue, en sciences humaines et sociales, la mission d'instruction se traduit par le développement de conceptions ainsi que d'habiletés et d'attitudes intellectuelles de même que par l'acquisition et l'application d'une démarche systématique et rigoureuse. De son côté, le développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité caractéristique de la mission de socialisation requiert l'appropriation du patrimoine culturel, traduit en termes de savoirs scientifiques et culturels produits par l'humanité, puis l'acquisition des valeurs à la base de la société (solidarité, justice, coopération, démocratie, etc.) et l'exercice de la citoyenneté par la mobilisation des savoirs disciplinaires dans la vie quotidienne (Lebrun, Hasni et Oliveira, 2008). Enfin, la qualification renvoie à la nécessité de cette discipline d'offrir aux élèves les bases nécessaires pour réussir un parcours scolaire de même que la nécessité de les rendre aptes à s'intégrer à la société par le développement et la mobilisation des compétences acquises dans des situations diverses en lien avec la vie professionnelle.

praxéologique de cette discipline en ce sens qu'il faut apprendre les sciences humaines et sociales pour comprendre le monde et éventuellement pour y agir (Laville, 1991; Lenoir, 1989; Libresco, 2003). Néanmoins, la primauté accordée depuis fort longtemps par cet enseignement à la transmission d'un *corpus* de savoirs sur la société d'appartenance des élèves pour permettre l'apprentissage du vivre ensemble et la formation de la personne (Laurin, 1998; Audigier, 1999a) amène à se questionner sur les possibilités des enseignants et futurs enseignants de prendre réellement en compte cet équilibre souhaité et, de la sorte, contribuer au développement des trois missions de l'école québécoise. De plus, l'adhésion du nouveau programme à une approche par compétences fortement associée à une politique néolibérale (Bronckart et Dolz, 2002) ainsi que l'introduction progressive du système éducatif québécois dans la logique vocationaliste et néolibérale qui prévaut aux États-Unis – telle est la thèse de Lenoir (2009a) – conduit également à se demander si l'une des missions ne serait pas davantage valorisée au détriment des deux autres ou encore si ces missions ne seraient pas réduites à quelques-unes de leurs dimensions.

### *2.1.2 Une vision du processus enseignement-apprentissage d'inspiration constructiviste*

Contrairement aux programmes précédents qui se fondaient, soit sur une approche humaniste, soit sur une approche par objectifs comportementaux d'inspiration néo-béhavioriste, le programme actuel, tout en reconnaissant l'apport du béhaviorisme dans les apprentissages, revendique ouvertement une approche constructiviste<sup>12</sup> (Gouvernement du Québec, 2001a). Selon cette approche, qui marque une rupture avec les fondements de l'empirico-réalisme, le développement cognitif est un processus par lequel l'être humain reconstruit la culture du groupe social auquel il appartient (Coll, Martín, Mauti et Miras, 1993). Dans cette

---

<sup>12</sup> Comme nous l'avons souligné dans la première partie de ce chapitre, le constructivisme n'était pas totalement absent des fondements énoncés par le programme antérieur qui mettait côte à côte plusieurs fondements opposés (Laforest, 1991).



perspective, la connaissance résulte d'un complexe processus de modification, de réorganisation et de construction mis en place par les élèves pour assimiler et interpréter la réalité naturelle, humaine et sociale.

Envisagée du point de vue de l'enseignement des sciences humaines et sociales, cette approche préconise que l'apprentissage que les élèves développent n'est jamais un rapport direct et immédiat d'appropriation de la réalité humaine et sociale par le sujet apprenant. Elle passe par le détour nécessaire d'un système objectif de régulation, lui-même devant faire l'objet d'un processus de construction résultant de la rupture que le sujet établit avec l'objet en se l'appropriant (Lenoir, 1996). Cette acception consiste, d'un côté, à considérer l'appréhension de la réalité humaine et sociale comme le résultat d'une production humaine socialement et historiquement située (Lenoir, 1993*b*; Werneck, 2006) et, d'un autre, à exclure l'idée d'une réalité indépendante, d'un savoir préexistant historique ou géographique transmis par héritage ou encore disposé dans le réel et attendant d'être découvert par le sujet (Castañon, 2007; Gaya, 2006). Le savoir constitue en effet les outils à partir desquels l'élève sera en mesure d'organiser son expérience empirique du monde, de développer sa pensée réflexive, sa conscience critique et, par le fait même, de pouvoir agir de façon réfléchie sur le monde qui l'entoure.

La perspective constructiviste octroie à l'élève un rôle actif dans la réalisation de sa vision du monde, puisqu'il est responsable de la production de la réalité humaine et sociale. Comme le souligne le curriculum, dans une telle perspective «l'apprentissage est considéré comme un processus dont l'élève est le premier artisan» (Gouvernement du Québec, 2001*a*, p. 5) et un tel apprentissage n'est possible que par le biais de situations d'enseignement-apprentissage qui représentent un réel défi pour l'élève, c'est-à-dire «des situations qui entraînent une remise en question de ses connaissances et de ses représentations personnelles» (*Ibid.*). Autrement dit, c'est l'élève qui construit, modifie et enrichit ses schémas cognitifs.



Puisque l'accession au savoir est vue comme une production de la part du sujet apprenant, comme un processus d'objectivation médiatisé par une démarche structurée et rigoureuse, l'enseignement des sciences humaines et sociales doit dépasser la fonction patrimoniale qui privilégie le développement du sentiment d'appartenance au sein de laquelle il s'est façonné. Ces disciplines exigent beaucoup plus que la mémorisation de dates, de noms de personnages et de lieux historiques. Sans oblitérer le nécessaire développement du sentiment identitaire, elles requièrent plutôt le développement de la capacité de questionner, de raisonner, d'analyser, autrement dit, le développement d'une attitude critique et réflexive à l'égard des phénomènes humains et sociaux survenus dans le temps et dans l'espace. En conséquence, l'enseignant a pour fonction, à travers son intervention éducative, de promouvoir la réalisation du meilleur apprentissage possible (Coll *et al.*, 1993). Son rôle consiste à

favoriser l'interaction entre le sujet et l'objet, d'intervenir au niveau du processus d'apprentissage lui-même, pour ce qui est de la planification, de l'orientation, du support et de l'évaluation des apprentissages en cours, non à se substituer au sujet dans une perspective de révélation d'un savoir vérité. (Lenoir, 1989, p. 684)

Or, il faut noter que l'appel au constructivisme comme fondement du processus enseignement-apprentissage ne garantit pas que les orientations, du point de vue de leur opérationnalisation, aient réellement évolué. D'une part, la reconnaissance de l'apport du béhaviorisme (Gouvernement du Québec, 2001a) peut laisser l'impression que l'appréhension de la réalité sociale et humaine se fait en tant que modification d'un comportement, conséquence d'une réponse à des *stimuli*, plutôt qu'en termes d'interaction et d'objectivation entre l'individu et le réel. D'autre part, plusieurs auteurs (Coll, 2003; Werneck, 2006) soulignent l'existence d'une grande polysémie autour du terme constructivisme. Il renvoie à une acception tantôt psychologique, tantôt épistémologique ou didactique. Dans son acception psychologique, par exemple, le terme constructivisme emprunte soit au constructivisme piagétien basé sur la psychologie génétique, soit au cognitivisme

centré sur le traitement de l'information, ou encore au constructivisme socioculturel inspiré de la théorie historique et socioculturelle. Comme aucune source n'est citée qui permet de comprendre exactement quelle conception du constructivisme sous-tend le curriculum actuel, l'interprétation peut varier profondément entre formateurs, enseignants et futurs enseignants et ainsi constituer un obstacle à son utilisation.

De plus, la perspective constructiviste peut être facilement associée à des procédures d'enseignement plaçant l'élève au cœur des apprentissages scolaires par le recours à ses conceptions initiales et aux interactions sociales avec des pairs, ce qui amènerait à négliger, entre autres, les savoirs à enseigner (Lenoir et Larose, 2005). Une telle vision peut éventuellement justifier des pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales spontanéistes axées sur le laisser-faire dans la mesure où elles surestiment la capacité des sujets. Elles risquent aussi de minimiser la dimension didactique de l'intervention éducative et de considérer cette dernière comme secondaire en ce sens qu'elles sous-estiment le rôle de l'enseignant en tant que médiateur externe du rapport cognitif que l'élève établit avec une facette du réel prise comme objet d'apprentissage afin de construire la réalité sociale et humaine.

### *2.1.3 Une nouvelle configuration disciplinaire selon une approche par compétences*

L'adhésion à une approche par compétences constitue une autre des principales caractéristiques du nouveau programme de sciences humaines et sociales au primaire. Si, dans le programme par objectifs, l'enseignement des sciences humaines et sociales visait l'acquisition de connaissances et, surtout, de certaines habiletés comportementales (savoir-faire et savoir-être), dans le nouveau curriculum il vise le développement de compétences disciplinaires fondées sur la construction des savoirs scolaires dits essentiels (Gouvernement du Québec, 2001a). En effet, l'approche par compétences, implantée au Québec, vise le développement d'un «savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources» (*Ibid.*, p. 4) au sein duquel l'élève recourt «à une diversité de ressources [...], notamment aux acquis réalisés en contexte scolaire et à ceux de la vie



courante». Il vise ainsi «à ce que les connaissances puissent servir d'outils pour l'action comme pour la pensée, qui est aussi une forme d'agir» (*Ibid.*, p. 5).

La définition que Perrenoud (2002) donne à la compétence est reprise presque mot pour mot par le Ministère sans qu'aucune source ne soit indiquée. La compétence renvoie ainsi à la capacité de l'élève de choisir, de mobiliser et de combiner des ressources diverses pour répondre à des situations complexes et singulières. Ces ressources font référence à un ensemble d'acquis qui ont en commun le fait de pouvoir être mobilisables lorsque le sujet affronte des situations nouvelles (Jonnaert, Barrette, Boufrahi et Masciotra, 2004; Perrenoud, *Ibid.*). En ce sens, les savoirs disciplinaires, insérés sous la forme de savoirs essentiels dans les compétences disciplinaires qu'ils contribuent à développer, sont considérés comme des ressources essentielles tant au développement des compétences qu'à leur exercice.

L'enseignement des sciences humaines et sociales doit ainsi, à l'instar des nouvelles orientations ministérielles, participer au développement de cette capacité de mobiliser des savoirs divers pour répondre à des situations complexes et singulières. Permettre à l'élève de «construire sa conscience sociale pour agir en citoyen responsable et éclairé» constitue l'objectif général de l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 165). Pour ce faire, le programme identifie un ensemble de quatre compétences disciplinaires à développer. Au premier cycle (élèves de 6 et de 7 ans), l'accent est mis sur le développement des concepts de temps, d'espace et de société afin de mieux comprendre la dynamique sociospatiale de différentes sociétés d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs au deuxième (élèves de 8 et de 9 ans) et au troisième cycle (élèves de 10 et de 11 ans).

*Les sciences humaines et sociales au 1<sup>er</sup> cycle.* Au premier cycle, la compétence s'énonce ainsi: «construire sa représentation de l'espace, du temps et de



la société» (*Ibid.*, p. 166). Elle consiste d'une part à apprendre «à lire et à visualiser une réalité spatiale ou temporelle et à exprimer la durée de diverses façons» et, d'autre part, à «découvrir qu'un groupe, quel qu'il soit, possède des caractéristiques et un fonctionnement particuliers» (*Ibid.*). D'un côté, le développement de cette compétence repose sur l'étude de différents groupes sociaux auxquels l'élève participe et des éléments naturels et humains des paysages en vue de dégager des ressemblances, des différences et des changements survenus et, de l'autre, sur l'initiation aux principales techniques relatives au temps et à l'espace (ligne du temps, calendrier, plan, maquette, etc.).

L'environnement proche de l'élève (la classe, l'école, le quartier, la famille, etc.) constitue la référence en vue de la construction de la représentation du temps, de l'espace et de la société au premier cycle. L'exploration de l'espace s'effectue par observation directe sur le terrain ou indirecte par le recours à des plans simples, des illustrations et des maquettes, alors que l'exploration du passé fait appel à une variété de ressources appartenant à l'élève lui-même, à des membres de sa famille, au milieu où l'école se situe, etc. Cette exploration a un caractère évolutif en partant des référents communs, c'est-à-dire des réalités présentes et locales vers des réalités situées ailleurs. Dans cette perspective, l'élève construit sa représentation en prenant comme point de référence les informations du milieu immédiat qui l'entoure et en les confrontant à d'autres d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui.

Le tableau 5, emprunté à Lebrun (2009a), présente succinctement les différentes composantes du programme de sciences humaines et sociales au premier cycle du primaire. Il est à noter que l'identification des apprentissages visés repose sur une interprétation de l'auteure puisque le programme d'étude ne spécifie pas explicitement ces éléments.

**Tableau 5**  
**Principaux éléments constitutifs du curriculum des sciences humaines et sociales**  
**actuel au premier cycle du primaire**

Compétences et composantes	Réalités étudiées	Apprentissages visés
<b>Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société, soit:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconnaître les caractéristiques d'un groupe en tant qu'organisation</li> <li>- Explorer des paysages d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui</li> <li>- Comparer des paysages et des réalités sociales d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui</li> <li>- Se repérer dans le temps et dans l'espace</li> <li>- Évoquer des faits de la vie quotidienne d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'école, la rue, le quartier, la localité</li> <li>- La vie de l'élève, de ses parents, de ses grands-parents, de ses arrière-grands-parents</li> <li>- Les maisons, les métiers, les manifestations culturelles</li> <li>- Les objets de la vie quotidienne, les paysages</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habiletés techniques liées au temps (unités de mesure du temps, ligne du temps, calendrier)</li> <li>- Habiletés techniques liées à l'espace (localisation, points de repère, points cardinaux, orientation, lecture de plans simple, de maquettes, initiation à quelques éléments de base de la carte du monde et du Québec)</li> <li>- Principaux concepts-clés: besoins physiques et affectifs, droits et devoirs, métiers, éléments humains, éléments naturels, ressemblances, différences, changements</li> <li>- Attitude intellectuelle et sociale (rigueur, sens critique, ouverture d'esprit, le sentiment d'appartenance, le sens démocratique, l'acceptation de cultures différentes)</li> <li>- Habiletés intellectuelles (établir des relations, comparer, synthétiser)</li> </ul>

Tiré de Lebrun (2009, p. 75)

Cependant, il importe de mentionner que comme aucun temps n'est réservé explicitement dans le régime pédagogique du premier cycle du primaire aux apprentissages en sciences humaines et sociales, le développement de la compétence préconisée doit être pris en charge par l'enseignement des autres disciplines. Ainsi, étant donné que cette discipline est considérée comme secondaire en milieu scolaire (Araújo-Oliveira, Lenoir, Morales-Gómez et McConnell, 2009; Larose, Grenon, Ratté et Pearson, 2000; Lenoir, Hasni et Lebrun, 2008; Lenoir, Larose, Grenon et Hasni, 2000; Lenoir, Larose et Laforest, 2001) et que pour diverses raisons il semblerait qu'elle n'ait pas toujours été réellement enseignée au Québec (Martineau et Soulières, 1991; CSE, 1982), le développement de cette première compétence risque d'être largement oblitéré, voire n'être utilisé que comme un prétexte aux apprentissages dits



de base. Cela pourrait, par conséquent, réduire sa portée sur le développement des compétences envisagées aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles.

*Les sciences humaines et sociales aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles.* C'est aux deuxième et troisième cycles qu'on note les changements les plus remarquables par rapport aux programmes précédents. Alors que le programme antérieur structurait l'enseignement selon une conception d'élargissement progressif en zones concentriques partant, d'un point de vue spatial, des éléments du milieu immédiat de l'élève et agrandissant progressivement son champ d'exploration et, d'un point de vue temporel, de la vie présente de l'enfant jusqu'à la Nouvelle-France, le nouveau programme est centré plutôt sur une perspective chronologique évoluant du passé vers le présent et en mettant en relation dans une perspective comparative différentes sociétés d'ici et d'ailleurs. Pour ce faire, trois compétences sont visées: «lire l'organisation d'une société sur son territoire» (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 172); «interpréter le changement dans une société et sur son territoire» (*Ibid.*, p. 174) et «s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire» (*Ibid.*, p. 176). Les compétences préconisées sont les mêmes pour les deux cycles, variant toutefois les sociétés à l'étude et les critères d'évaluation.

La première compétence porte sur une analyse de l'organisation sociospatiale d'une société donnée à un moment précis de son histoire, soit d'un point de vue de sa localisation, de ses caractéristiques, de l'influence de certains personnages ou de l'incidence de certains événements sur son organisation. Comme l'indique le curriculum (*Ibid.*), lire l'organisation d'une société sur son territoire, «c'est démontrer la dynamique qui s'établit entre celle-ci et l'aménagement de l'espace qu'elle occupe en tenant compte du rôle joué par certains personnages et de l'incidence de certains événements particuliers sur cette organisation» (*Ibid.*, p. 172). Le développement de cette compétence porte donc sur l'acquisition d'un *corpus* de connaissances d'ordre géographique et historique permettant, dans un premier temps, de caractériser la société à l'étude et son territoire (localisation, relief, hydrographie,



climat, organisation politique, activités économiques, activités culturelles, etc.) et, dans un deuxième temps, d'établir des relations entre les caractéristiques inhérentes à la société, les atouts et les contraintes de son territoire, son organisation et l'aménagement qu'elle fait de son territoire.

La deuxième compétence, quant à elle, implique d'analyser une même société et son territoire à deux moments différents de son histoire, de façon à identifier les changements survenus (mode d'occupation du territoire, démographie, peuplement, etc.) ainsi que les événements et personnages ayant eu une certaine influence sur ces changements. Interpréter le changement dans une société «c'est faire une lecture diachronique qui permet d'observer les changements qui s'y sont produits et les inscrire dans la durée» (*Ibid.*, p. 174). Cette interprétation du changement sous-tend l'attribution de sens à une réalité sociale dans la mesure où

la recherche du sens des changements qui se produisent dans une société ou sur son territoire entraîne une mise en perspective qui force à s'interroger sur des opinions ou des croyances préconçues et à remettre en question ou, au contraire, à consolider certaines valeurs ou certaines attitudes. (*Ibid.*)

Enfin, la troisième compétence porte sur l'analyse de l'organisation sociospatiale de deux sociétés distinctes à un même moment historique en mettant en évidence leurs différences et leurs ressemblances sur divers aspects (activités économiques et culturelles, composition et répartition de la population, etc.). S'ouvrir à la diversité des sociétés, «c'est apprendre sur leurs différences, sur les causes et conséquences de celles-ci et chercher leurs forces et leurs faiblesses respectives» (*Ibid.*, p. 176). Cette ouverture suggère, outre le développement du jugement critique, une construction d'attitudes et de valeurs socialement acceptables et de renforcement de l'identité personnelle: «découvrir l'existence d'une variété de cultures, de modes de vie, de religions et d'organisations territoriales invite à la compréhension, à l'ouverture, à l'accueil et au respect de l'autre, tout en renforçant l'identité personnelle et sociale» (*Ibid.*).

Les trois compétences préconisées requièrent que les élèves dépassent la description des réalités sociales et territoriales pour se lancer dans l'interprétation dans la mesure où elles insistent sur l'analyse distanciée des sociétés et de leur territoire sous trois angles différents, à savoir, l'organisation, le changement et la diversité. Cette nouvelle configuration s'inscrit dans la perspective prônée depuis quelques années par plusieurs didacticiens des sciences humaines et sociales qui soutient que l'enseignement de cette discipline vise le développement de la pensée critique, de l'autonomie intellectuelle, de la capacité de questionnement, de raisonnement, d'analyse, de synthèse, de jugement critique, etc., dans l'étude du phénomène humain plutôt que la mémorisation d'un ensemble de données factuelles décontextualisées (ex.: Daudel, 1990; Laurin, 1998; Lebrun, 1993; Le Roux, 2005; Moniot, 1993).

D'un point de vue opérationnel, alors qu'au premier cycle le développement de la compétence s'appuie sur l'étude de différents groupes sociaux et de techniques relatives au temps et à l'espace, aux deuxième et troisième cycles ce développement doit s'appuyer sur l'étude et la compréhension des dynamiques sociospatiales de diverses sociétés prédéterminées par le programme. La notion de société en tant que regroupement d'êtres humains organisé, structuré et cohérent par le partage d'une certaine culture, de normes et de valeurs communes constitue l'angle d'entrée que privilégie ce programme. Toutefois, comme le souligne Lebrun (2009a, 2009b), ces sociétés ne représentent que le "terrain d'exercice" où l'élève développera progressivement son système d'interprétation systématique et rigoureuse des réalités humaines et sociales, c'est-à-dire la grille d'analyse à partir de laquelle il pourra décrire, interpréter et découvrir la diversité de différentes sociétés. Ce n'est qu'à partir de l'acquisition et de la mise en relation de savoirs essentiels en lien avec chacune des sociétés que l'élève développera cette grille et, par conséquent, les compétences préconisées.



La construction de cette grille présuppose deux opérations distinctes, mais interreliées (*Ibid.*). La première consiste à dégager, d'un point de vue descriptif, les caractéristiques, les composantes et la dynamique fonctionnelle des sociétés étudiées (ex.: la Nouvelle-France vers 1645, les Incas vers 1500, etc.). La seconde, qui ne peut se réaliser qu'à partir des résultats obtenus à la première, renvoie d'abord à l'identification des principaux changements survenus dans une société et sur son territoire à deux moments distincts – lecture diachronique – (ex.: la Nouvelle-France entre 1645 et 1745) ainsi qu'à la construction d'une explication argumentée et justifiée quant aux causes et conséquences de ces changements. Elle renvoie également, par la suite, à la reconnaissance des principales différences et ressemblances entre deux sociétés distinctes et leurs territoires à une même époque – lecture synchronique – (ex.: les Inuits et les Micmacs vers 1980) ainsi qu'à la construction d'une explication argumentée quant aux causes et aux conséquences des principales différences.

Cette perspective axée sur l'analyse de différentes sociétés, à la fois synchronique et diachronique, et qui s'accompagne d'exigences d'une argumentation justifiée, constitue une rupture importante avec les programmes antérieurs. Comme le soulignent Lebrun et Araújo-Oliveira (2010), Lebrun, Araújo-Oliveira et Lenoir (2010), cette nouvelle configuration s'oppose au caractère propositionnel des savoirs scolaires et invite, de ce fait, à repenser sa programmabilité selon le principe que certaines notions doivent être apprises avant ou après d'autres notions (Astolfi, 2004; Develay, 1992, 2004). La logique opérationnelle du programme présuppose plutôt l'application du même type d'analyse, à partir des mêmes paramètres physiques et humains, mais sur des sociétés distinctes en considérant à la fois une perspective temporelle et spatiale. Le tableau 6, tiré de Lebrun (2009a), présente une synthèse des différentes composantes du programme de sciences humaines et sociales aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles du primaire, sauf pour le contenu de la 4<sup>e</sup> colonne qui relève de l'interprétation de l'auteure.



**Tableau 6**  
**Principaux éléments constitutifs du curriculum des sciences humaines et sociales**  
**actuel aux deuxième et troisième cycles du primaire**

Compétences et composantes	Sociétés étudiées au 2 <sup>e</sup> cycle	Sociétés étudiées au 3 <sup>e</sup> cycle	Apprentissages visés
<b>1. Lire l'organisation d'une société sur son territoire</b> - Situer la société et son territoire dans le temps et dans l'espace - Établir des liens entre des caractéristiques de la société et l'aménagement de son territoire - Établir des liens entre des atouts, des contraintes du territoire et l'organisation de la société - Préciser l'influence de personnages ou l'incidence d'événements sur l'organisation du territoire - Établir des liens de continuité avec le présent	- Algonquiens vers 1500 - Iroquoiens vers 1500 - Incas vers 1500 - Société française en Nouvelle-France vers 1645 - Société canadienne en Nouvelle-France vers 1745 - Sociétés anglo-américaines vers 1745	- Société canadienne vers 1820 - Société québécoise vers 1905 - Société québécoise vers 1980 - Société des Prairies vers 1905 - Société de la Côte Ouest vers 1905 - Inuits vers 1980 - Micmacs vers 1980 - Une société non démocratique vers 1980	- Habiletés techniques (localisation et orientation dans l'espace, représentation du temps) - Attitude intellectuelle (rigueur, sens critique, etc.) - Habiletés intellectuelles (établir des relations, comparer, synthétiser) - Démarche de recherche et de traitement des informations en géographie et en histoire - Principaux concepts-clés (types d'organisation sociospatiale, modes de subsistance, types d'organisation politique)
<b>2. Interpréter le changement dans une société et sur son territoire</b> - Situer une société sur son territoire dans l'espace et dans le temps à deux moments - Relever les principaux changements survenus dans l'organisation d'une société et de son territoire - Préciser des causes et des conséquences des changements. - Préciser l'influence de personnages ou de l'incidence d'événements sur ces changements - Justifier son interprétation des changements - Dégager des traces de ces changements dans notre société et sur notre territoire	- Iroquoiens entre 1500 et 1745 - Société française en Nouvelle-France entre 1645 et 1745	- Société canadienne entre 1745 et 1820 - Société canadienne en 1820 et société québécoise en 1905 - Société québécoise entre 1905 et 1980	- Habiletés techniques (localisation et orientation dans l'espace, représentation du temps) - Attitudes intellectuelles (rigueur, sens critique, etc.) - Habiletés intellectuelles (comparer, établir des relations, synthétiser, justifier, argumenter) - Démarche de recherche et de traitement des informations en géographie et en histoire - Principaux concepts-clés (changements, causes, conséquences, industrialisation, urbanisation, etc.)

<b>3. S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Situer les sociétés et leur territoire dans l'espace et dans le temps.</li> <li>- Dégager les principales ressemblances et différences entre les sociétés et entre les territoires.</li> <li>- Préciser des causes et des conséquences de ces différences.</li> <li>- Prendre position face aux forces et aux faiblesses perçues des sociétés et de leur territoire.</li> <li>- Justifier sa vision de la diversité et de leur territoire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Iroquoiens et Algonquiens vers 1500</li> <li>- Iroquoiens et Incas vers 1500</li> <li>- Société canadienne en Nouvelle-France et sociétés anglo-américaines vers 1745</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Société des Prairies et société de la Côte Ouest vers 1905</li> <li>- Société québécoise et société non démocratique vers 1980</li> <li>- Inuits et Micmacs vers 1980</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habiletés techniques (localisation et orientation dans l'espace, représentation du temps)</li> <li>- Attitudes intellectuelles (rigueur, sens critique, etc.)</li> <li>- Habiletés intellectuelles (comparer, établir des relations, synthétiser, justifier, argumenter)</li> <li>- Démarche de recherche et de traitement des informations en géographie et en histoire</li> <li>- Principaux concepts-clés (différences, ressemblances, causes, conséquences, ruralité-urbanité, etc.)</li> </ul>
---	---	---	--

Tiré de Lebrun (2009, p. 79-80)

*Les compétences transversales et les domaines généraux de formation.* Au-delà des apprentissages strictement disciplinaires liés à la spécificité avec laquelle les sciences humaines et sociales appréhendent le phénomène humain et social qu'elles contribuent à construire, elles doivent participer également au développement d'un savoir agir transversal. Celui-ci implique nécessairement la construction d'un potentiel transversal dans un contexte singulier et disciplinaire. Tout comme les compétences disciplinaires, les compétences transversales correspondent à la capacité de l'élève de mobiliser un ensemble de ressources pour gérer une situation complexe. Ce qu'elles ont de particulier c'est qu'elles dépassent les frontières des savoirs disciplinaires tout en demeurant liées à ceux-ci et en consolidant leur réinvestissement dans les situations concrètes de la vie courante (Gouvernement du Québec, 2001a). Neuf compétences transversales sont retenues et organisées en quatre sous-ensembles: 1) les compétences d'ordre intellectuel: exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créative; 2) les compétences d'ordre méthodologique: se donner des méthodes de travail efficaces; exploiter les technologies de l'information et de la



communication; 3) les compétences d'ordre personnel et social: structurer son identité, coopérer; 4) la compétence de l'ordre de la communication: communiquer de façon appropriée.

Pour Lebrun, Lenoir, Araújo-Oliveira, Hasni, Morin et McConnell (2009), la transversalité s'ancre et se développe au regard d'apprentissages réalisés dans des contextes singuliers. Pour ces auteurs, qui s'appuient sur les travaux de Rey (1998), il n'est possible de parler de la transversalité que dans la mesure où les élèves seront capables de faire appel à des apprentissages acquis en sciences humaines et sociales dans d'autres situations ou contextes. Cela nécessite la mise en œuvre de situations d'apprentissage problématisées et contextualisées dans la réalité sociale et individuelle des élèves, bref, abordées en lien avec la vie quotidienne (Hasni, 2006; Lebrun *et al.*, 2009). Les domaines généraux de formation (DGF) viennent en quelque sorte participer à cet effort de contextualisation des savoirs disciplinaires et de rapprochement entre les disciplines scolaires et la vie de tous les jours. Ils renvoient à de grandes problématiques sociales auxquelles les jeunes doivent faire face dans leur vie. Ils permettent de rapprocher les savoirs disciplinaires des préoccupations quotidiennes de l'élève et lui donner plus d'emprise sur la réalité (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 4). Il s'agit ici de l'introduction de nouvelles perspectives découlant des préoccupations sociales porteuses d'enjeux cruciaux pour les individus et les collectivités: santé et bien-être, orientation et entrepreneuriat, environnement et consommation, médias, vivre ensemble et citoyenneté. Le but de l'introduction des domaines généraux de formation est de contextualiser les savoirs disciplinaires en les abordant en lien avec la vie quotidienne.

L'approche par compétences, qui vise à articuler un ensemble de compétences proprement disciplinaires et celles qui dépassent les frontières du monde disciplinaire tout en les intégrant à la vie de tous les jours par la voie des DGF, n'est pas une particularité du système éducatif québécois. L'adhésion à cette approche constitue d'ailleurs la toile de fond de la plupart des réformes éducatives en Occident.



Une panoplie de motifs y serait alors à l'origine. Pour certains, l'émergence de cette notion s'inscrit dans un mouvement critique de reconnaissance de l'apport limité d'une pédagogie par objectifs d'inspiration behavioriste diffusée par les travaux de Bloom (Allal, 2002). Pour d'autres, son émergence ne constitue que le fruit d'un phénomène répondant à une mode (Ropé et Tanguy, 1994). Quoi qu'il en soit, à l'instar de Lenoir, Larose, Biron, Roy et Spallanzani (1999), plusieurs travaux montrent qu'outre ces causes d'ordre pédagogique ou de ce possible "phénomène de mode", interviennent également les nombreux changements survenus dans le monde du travail. Pour ces auteurs, différents termes tels que compétitivité, performance, efficacité et efficience, qui traversent le discours éducatif dans l'actualité, témoignent bien des liens étroits qui se tissent entre le monde de l'éducation et la sphère économique. Cette vision est partagée également par Bronckart et Dolz (2002) qui affirment que la logique de la compétence s'inscrit dans un «mouvement antagoniste, néolibéral, indifférent aux objectifs de démocratisation-socialisation, et qui vise essentiellement à former des agents aptes à se montrer efficaces dans des situations de travail en constante mutation» (*Ibid.*, p. 30)<sup>13</sup>.

L'adhésion à une telle perspective, réalisée en grande partie pour répondre à une demande sociale issue des contraintes du monde du travail et non nécessairement pour répondre à une nécessité pédagogique ou didactique, peut donner lieu à de nombreuses lacunes. D'une part, comme le remarque Caillot (1994), il s'agit d'un concept non stabilisé qui n'avait pas fait l'objet d'une analyse systématique approfondie avant d'être introduit dans les programmes de formation au primaire. En ce sens, «l'introduction de cette approche présente des risques, autant par l'absence de véritables réflexions sur ses fondements épistémologiques et théoriques que par la mainmise annoncée d'une logique marchande et économique sur le monde de l'éducation» (Jonnaert *et al.*, 2004, p. 668). D'autre part, la polysémie sémantique de

---

<sup>13</sup> Ce constat va de pair avec la thèse défendue par Lenoir (2005, 2009a) selon laquelle les différentes réformes que se sont succédé au Québec depuis la parution du Rapport Parent «ont amené le système scolaire québécois à s'harmoniser à la logique "vocationnaliste" et néolibérale qui prévaut aux États-Unis» (*Ibid.*, 2009a, p. 105).

la notion de compétence présente dans la documentation scientifique (Caillot, 1994; Lenoir *et al.*, 1999), et qui trouve son prolongement dans la documentation officielle (Jonnaert, 2002; Larose, Lenoir, Pearson et Morin, 2005), est susceptible de générer différentes perspectives d'articulation entre les savoirs disciplinaires prévus et les compétences à développer en sciences humaines et sociales comme le mettent en évidence Lebrun et Araújo-Oliveira (2010) selon qu'on interprète cette notion en fonction de l'un ou l'autre des modèles de compétence<sup>14</sup>.

Selon ces auteurs, en considérant les compétences selon la perspective de la *cognitive constructs of competence*, c'est-à-dire en tant que pouvoir d'action que posséderait l'être humain d'adapter ses paroles et ses actions à une infinité de situations inédites, l'enseignement des sciences humaines et sociales privilégierait davantage le développement intellectuel et critique de l'élève, mais sans négliger pour autant le développement des connaissances techniques et patrimoniales. Par contre, lorsqu'elles sont comprises selon un modèle de la *behaviorist competence* en tant que comportement attendu (réponse adéquate) en fonction de certaines conditions introduites par l'enseignant ou encore selon le modèle de la *generic competence* vu comme un comportement coordonné et organisé dans une action finalisée, l'enseignement de cette discipline reposerait plutôt sur la maîtrise d'habiletés techniques et de connaissances factuelles telles la lecture de cartes, la capacité à s'orienter, la connaissance des institutions et de leur évolution, etc. En ce sens, ainsi que l'indique Jonnaert (2006), comme la conceptualisation de la notion de compétence ainsi que les moyens de l'opérationnaliser et de l'évaluer restent, dans le cadre du récent programme, un point de vue nébuleux, il n'est guère possible de la

---

<sup>14</sup> Rey (1998) dans la documentation francophone et Burchell (1995) et Norris (1991) du côté anglophone ont mis en évidence une catégorisation du concept de compétence selon trois modèles distincts: les compétences comportementales, les compétences de fonction, les compétences escientes. Ces trois modèles se situent sur un continuum allant des compétences comportementales ou *behaviorist competence* aux compétences escientes ou *interactive model of competence* ou encore *cognitive constructs of competence*. Entre ces deux extrémités se situent les compétences de fonction ou *generic competences*. Si le premier modèle est fortement influencé par le courant behavioriste, le deuxième est d'inspiration néobéhavioriste et le troisième, constructiviste.



clarifier et, par conséquent, de l'utiliser de façon adéquate dans les pratiques en milieu scolaire.

De plus, puisque le programme d'étude ne spécifie pas explicitement l'ensemble des apprentissages visés (concepts clés, habiletés intellectuelles, attitudes intellectuelles, etc.), le choix des apprentissages que les élèves doivent réaliser afin de développer les compétences préconisées et assurer leur utilisation adéquate dans des contextes extrascolaires non disciplinaires demeure du ressort des enseignants et des futurs enseignants. Or, cette configuration disciplinaire soulève ainsi de nombreuses interrogations, notamment sur les possibilités de son opérationnalisation en contexte réel d'intervention éducative. À partir de quels paramètres les enseignants, qui ont à actualiser ces nouvelles orientations dans leurs pratiques, effectuent-ils le choix des apprentissages qui doivent être effectués par les élèves en vue du développement des compétences prescrites? Ont-ils les connaissances scientifiques, disciplinaires et didactiques nécessaires à ce processus? Sont-ils suffisamment outillés et encadrés?

Enfin, il importe de considérer que cette restructuration curriculaire ne devient effective qu'en fonction d'une intervention éducative appropriée. Cela implique la construction et la mise en œuvre de la part de l'enseignant de situations d'enseignement-apprentissage qui représentent un réel défi cognitif pour l'élève et qui lui permettent de s'engager dans un processus d'objectivation de la réalité, bref, dans une démarche d'apprentissage à caractère scientifique visant à fonder la construction de la grille d'interprétation sur une base rationnelle et réflexive.

#### *2.1.4 Une démarche d'apprentissage structurée et rigoureuse*

Après avoir précisé le sens des compétences visées, le curriculum de sciences humaines et sociales mentionne que pour développer ces compétences, l'élève doit être engagé dans une démarche que l'on définit comme une démarche de recherche et de traitement de l'information en géographie et en histoire (Gouvernement du Québec, 2001a). Celle-ci est constituée des étapes suivantes: a) la



prise de conscience d'un problème (définition d'un problème et élaboration des stratégies de recherche en ayant pour base les connaissances antérieures); b) le questionnement (formulation, organisation et sélection des questions pertinentes); c) planification d'une recherche (établissement d'un plan, construction des outils de collecte de données); d) collecte et traitement de l'information (collecte et classification des données en catégories, comparaison des données en portant un regard critique sur celles-ci); e) organisation de l'information après le traitement; f) communication des résultats sous la forme d'une présentation en utilisant différents supports.

Toutefois, bien que la démarche proposée soit plus précise que dans les programmes précédents, la description de ses différentes étapes et des actions qui les sous-tendent relève plutôt d'une liste énumérative d'opérations qui portent davantage sur les processus extérieurs (énoncer des questions, repérer des sources d'information, collecter les données, concevoir un plan, etc.) que sur les processus cognitifs qu'elle sous-tend. Par ailleurs, l'appel à une problématisation semble renvoyer à une modalité d'accession au savoir où le problème constitue le point de départ de l'apprentissage (Rey, 2001, 2008). Néanmoins, le recours à la notion de problème souffre d'imprécisions dans les orientations. D'abord, le terme est utilisé dans différents contextes sans que ses attributs ne soient définis (Lebrun, Hasni et Araújo-Oliveira, 2007). De plus, tantôt on parle de "prendre connaissance d'un problème", ce qui présuppose un problème défini d'avance par l'enseignant ou par le manuel scolaire et soumis par la suite aux élèves, tantôt on mentionne qu'il faut "définir le problème", ce qui laisse entrevoir que celui-ci doit être posé et construit par les élèves aidés de l'enseignant. Même si on considère avec Gérin-Grataloup, Solonel et Tutiaux-Guillon (1994) qu'une problématisation suppose *a priori* la circonscription d'un problème et l'identification de ses éléments constitutifs, il reste qu'on ne sait pas exactement de quel type de problème il est question. S'agirait-il d'un problème d'ordre scientifique qui renverrait aux débats théoriques qui traversent les disciplines de référence? S'agirait-il d'un problème social renvoyant aux

problématiques diverses auxquelles les acteurs sociaux sont directement impliqués? Ou s'agirait-il plutôt d'un problème personnel et qui renverrait au vécu des élèves?

La démarche proposée soulève également des interrogations quant au recours aux connaissances antérieures de l'élève en ce sens que celles-ci deviennent le point de départ de la problématisation, mais qu'aucune confrontation entre les connaissances antérieures et les nouvelles n'est préconisée. Dans le même sens, la démarche se termine par la communication des résultats obtenus en utilisant des mots et supports appropriés sans qu'un retour réflexif à la fois sur la démarche réalisée et sur les résultats obtenus ne soit mis en œuvre et sans qu'il y ait eu de véritable synthèse des données et des apprentissages. En effet, il nous semble que la démarche préconisée ne conduit l'élève qu'à des savoirs préexistants dans la mesure où les conceptions initiales, lorsqu'évoquées au début de la démarche, ne sont jamais convoquées par la suite et où l'interrogation du sujet sur ses stratégies, les moyens utilisés et les résultats obtenus ne font pas partie du processus.

La nouvelle configuration curriculaire commande plusieurs ruptures en ce qui a trait à l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire: le recours à une approche par compétences, la contribution à la triple mission socioéducative de l'école, une vision du processus d'enseignement-apprentissage d'obédience constructiviste, une démarche plus systématique et rigoureuse. Toutefois, les changements prescrits par un curriculum ne transforment pas automatiquement les pratiques d'enseignement (Altet, 2002b; Wilson et Berne, 1999). De plus, face aux nombreux questionnements soulevés dans cette section, nous ne pouvons pas ignorer, comme le mettent en évidence Perrenoud (1996) et Santos (2002), l'effet inévitable de la mise en place d'un tel programme de formation à la fois sur l'interprétation que font les enseignants et futurs enseignants de ces directives et sur les pratiques qu'ils mettront en œuvre. En ce sens, le développement des compétences professionnelles chez les enseignants, le relèvement des exigences de la formation et l'amélioration de la qualité de l'intervention éducative s'avèrent des éléments incontournables pour la



formation des élèves en fonction des nouvelles orientations. Comme le met en évidence le Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle de l'UNESCO,

pour améliorer la qualité de l'éducation, il faut d'abord améliorer le recrutement, la formation, le statut social et les conditions de travail des enseignants, car ceux-ci ne pourront répondre à ce qu'on attend d'eux que s'ils ont les connaissances et les compétences, les qualités personnelles, les possibilités professionnelles et la motivation voulues. (Delors, 1996, p. 158)

Les réflexions de Paquay (2002) abondent dans le même sens. Aux yeux de cet auteur, «pour répondre aux défis actuels et pour rendre possible et réaliste une évolution souhaitable de l'école, il importe que les enseignants [...] soient les acteurs premiers du changement» (p. 124), entre autres, par le développement en contexte de formation initiale de compétences et attitudes nouvelles afin que les futurs enseignants puissent les mobiliser pour introduire les changements dans l'école. C'est dans cette optique que le gouvernement du Québec, à l'instar de plusieurs pays en Occident, mène de front depuis les années 1990 des changements importants en ce qui a trait à la formation initiale à l'enseignement. La section suivante propose une réflexion sur la nature et sur les caractéristiques de quelques-uns de ces changements.

## **2.2 La formation initiale: la clé de voûte pour faire évoluer les pratiques**

Fullan (1999) remarque que dans le contexte de réforme de l'enseignement, la formation des maîtres constitue à la fois «le principal problème et la meilleure solution» (p. 30). C'est que depuis plusieurs décennies de critiques et de remises en cause, la formation à l'enseignement est devenue la clé de voûte de plusieurs systèmes éducatifs en Occident. Témoignent de cette place centrale qu'occupe la formation à l'enseignement dans les discours éducatifs actuels les nombreuses recensions d'écrits scientifiques réalisées depuis les années 1990 sur la question tant en Amérique du Nord anglo-saxonne (Sikula, Buttery et Guyton, 1996; Wideen,



Mayer-Smith et Moon, 1998; Wilson et Berne, 1999), qu'au Brésil (André *et al.*, 1999) et au Québec (Vanhulle et Lenoir, 2005).

Toutefois, les préoccupations entourant la formation des enseignants ne datent pas d'hier. Au Québec, c'est dans la foulée du Rapport Parent qu'on assiste à la première réforme importante de la formation initiale à l'enseignement par l'universitarisation de la formation initiale des enseignants en 1969 à la suite de l'abolition des écoles normales. Cette universitarisation mettait en avant la nécessité de donner aux futurs enseignants une formation ayant un caractère plus scientifique. Ainsi, on pouvait lire que cette formation

requiert des cours théoriques, des stages et un entraînement dirigés [...]. La formation à l'enseignement ne doit donc pas viser à faire de ce dernier [l'enseignant] un exécutant aveugle des directives et des programmes statiques et intangibles, mais une personne assez libre pour prendre des initiatives et pour assumer des responsabilités. (Gouvernement du Québec, 1963-1965, Tome II, p. 304-305)

Ce transfert de responsabilité vers l'université est animé par une nouvelle conception de la formation qui émerge à la suite des bouleversements sociaux comme en témoigne la société québécoise depuis la fin des années 1950. Celle-ci, selon les réflexions de Laforest et Lenoir (1995), conduit au rejet d'un modèle artisanal de formation axé sur le développement maternel des futurs enseignants et à l'adoption d'un modèle centré sur la rationalisation. Mais, cette universitarisation s'est vécue difficilement et s'est révélée peu efficace dès le départ. En effet, les programmes de formation élaborés selon différentes modalités et témoignant d'une grande variabilité selon les universités, le choix de privilégier une formation disciplinaire et la formation pratique reléguée aux mains des spécialistes qui ne font pas partie du corps professoral des universitaires (Gauthier et Mellouki, 2005), ont eu comme conséquence la fragmentation des programmes d'étude en une multiplicité de cours complètement désarticulés entre eux et éloignés de la pratique des futurs enseignants. En ce qui a trait à l'enseignement des sciences humaines et sociales, il faut

mentionner que jusqu'au milieu des années 1980 aucune formation obligatoire n'était dispensée en lien avec ce domaine dans la formation des maîtres au primaire alors que certaines universités rendent obligatoire la formation en didactique des sciences humaines et sociales vers la fin de cette décennie (Martineau et Soulières, 1991).

Trente ans plus tard, dans la mouvance des nombreux rapports produits aux États-Unis dénonçant l'état du système éducatif et particulièrement de la formation à l'enseignement (absence de préoccupation envers la formation initiale, approche trop disciplinaire et fragmentée, articulation déficiente entre formation universitaire et formation en milieu de pratique, etc.) (Lessard, 1998), le gouvernement du Québec décide d'entreprendre une deuxième réforme et de redéfinir les orientations de la formation initiale à l'enseignement au primaire. Ainsi, en 1992, le Ministère invite chaque université à revoir en profondeur ses programmes de formation des maîtres visant la poursuite de la professionnalisation à travers un curriculum axé sur la formation par compétences (Gouvernement du Québec, 1992). Cet objectif sera poursuivi par une troisième réforme (Gouvernement du Québec, 2001*b*) qui s'actualise depuis l'automne 2003 par le biais de divers programmes universitaires de formation de baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire implantés alors dans différentes universités québécoises. Par cette réforme, on reconnaît que l'acte d'enseigner est complexe et que la formation doit se centrer sur une professionnalisation du métier requérant le développement de compétences professionnelles et le relèvement des exigences de la formation pratique.

### *2.2.1 Orientation professionnalisante du métier au cœur de la formation*

Ces deux réformes marquent un changement de cap en matière de formation initiale à l'enseignement en adoptant explicitement une orientation professionnalisante de la formation et en la faisant reposer sur le développement des compétences nécessaires à l'intervention de l'enseignant (Gouvernement du Québec, 1992, 2001*b*). Ainsi que le soulignent Tardif *et al.* (1998), «le concept clé en matière de formation des enseignants qui est alors proposé est celui de la professionnalisation



essentiellement axée sur l'entraînement à une pratique réflexive et l'acquisition de savoirs et compétences» (p. 27). Cela requiert «une transformation substantielle, non seulement des programmes et des contenus, mais aussi des fondements mêmes de la formation» (*Ibid.*, p. 28).

En effet, la professionnalisation des enseignants constitue un mouvement global et l'un des principaux enjeux actuels du développement des systèmes éducatifs en Occident. À titre illustratif, plusieurs travaux, dont ceux de Altet (1994, 1998), Tardif *et al.* (1998) et Perrenoud (1994), soulignent la nécessité de la mise en œuvre d'une professionnalisation du corps enseignant requérant une responsabilisation de leur pratique et des changements importants dans leurs actions. Par conséquent, notent Tardif, Gauthier, Gérin-Lajoie, Lenoir, Lessard, Matin *et al.* (2000), la professionnalisation conduit à concevoir l'enseignement comme «une activité professionnelle de haut niveau, à l'instar des professions libérales, qui repose sur une solide base de connaissances, elles-mêmes fortement articulées et intégrées aux pratiques professionnelles qui [...] la nourrissent et l'enrichissent constamment» (p. 98). En tant que professionnels, «les enseignants sont considérés comme des praticiens réfléchis ou “réflexifs”, capables de délibérer sur leurs propres pratiques, de les objectiver et les partager, de les améliorer et d'introduire des innovations susceptibles d'accroître leur efficacité» (Tardif *et al.*, 1998, p. 28).

On parle alors de l'enseignant comme d'un professionnel. Autrement dit, l'enseignant engagé dans une situation complexe et multidimensionnelle doit prendre de nombreuses décisions en situation d'urgence. Pour ce faire, il ne suffit pas de compter exclusivement sur son talent inné ou son expérience acquise au fil des nombreuses années d'expérience; l'enseignant a besoin de recourir aux différents savoirs issus des recherches scientifiques en éducation et particulièrement à celles portant sur les pratiques d'enseignement (Gauthier, Desbiens et Martineau, 1999).



Toutefois, l'introduction d'une telle perspective n'est pas sans soulever de nombreux défis pour la formation. D'une part, nous sommes confrontés à un métier sans savoirs dans la mesure où celui-ci est pratiqué sur le terrain sans que le praticien ait conscience des divers savoirs qu'il implique ainsi qu'à des savoirs sans métier au sens où une bonne partie de la production scientifique en sciences de l'éducation ne prend pas en considération les conditions concrètes de réalisation de ce métier (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau, et Simard, 1997). D'autre part, il existe plusieurs idées très enracinées dans la culture enseignante voulant que la connaissance disciplinaire, le talent inné, le bon sens, l'expérience, etc. soient suffisants pour l'exercice du métier (*Ibid.*). De plus, pour ce qui est de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, celui-ci s'inscrit dans une longue tradition scolaire centrée sur l'intégration socioculturelle des élèves par la transmission d'un *corpus* de connaissances sur sa société d'appartenance (Lebrun et Araújo-Oliveira, 2010). Ces différents éléments peuvent éventuellement représenter des obstacles importants à la transformation des pratiques et, de la sorte, entraver le processus de professionnalisation de l'enseignement.

### *2.2.2 Une formation axée sur le développement de compétences professionnelles*

C'est notamment par la construction de programmes de formation à l'enseignement à partir d'une approche par compétences que cette perspective de professionnalisation du métier a pris forme dans le système éducatif québécois (Lessard, 1998). Pour Mellouki et Gauthier (2005), former un professionnel revient à «récuser le modèle classique qui postulait que l'apprentissage des connaissances disciplinaires est la condition nécessaire et suffisante pour l'apprentissage du métier d'enseignant et que, par conséquent, tout le reste s'acquiert sur le tas» (p. 35). L'idée soutenue ici repose sur une conception de formation où les savoirs disciplinaires (dans le cas des sciences humaines et sociales, principalement les savoirs historiques et géographiques), qui sont nécessaires restent insuffisants pour assurer des pratiques en harmonie avec la nouvelle donne curriculaire.

À cet effet, les nouvelles orientations pour la formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec 2001b) qui ont été construites, en principe, pour être en étroite relation avec le curriculum de formation, préconisent, entre autres, le développement de la part des futurs enseignants d'une compréhension approfondie des différents savoirs disciplinaires à enseigner ainsi que la capacité à les intégrer dans des situations d'apprentissage de façon à les rendre accessibles aux élèves. Toutefois, à la différence des orientations de 1994 qui tentent d'intégrer les savoirs disciplinaires, didactiques, psychopédagogiques et pratiques en vue du développement d'un ensemble de 36 compétences regroupées en trois catégories (compétences relatives aux disciplines enseignées, compétences psychopédagogiques, compétences complémentaires), le Ministère prône dans les orientations de 2001 un ensemble interrelié de 12 compétences professionnelles que doivent maîtriser les futurs enseignants à la fin de leur parcours de formation. Ces compétences sont regroupées en quatre sous-ensembles:

- le premier renvoie à la compréhension critique des différents savoirs à enseigner ainsi qu'à la capacité de communiquer convenablement tant à l'oral qu'à l'écrit dans la langue d'enseignement;
- le deuxième sous-ensemble fait référence à l'acte d'enseigner lui-même, c'est-à-dire la planification, l'intervention de l'enseignant, l'évaluation et le recours à des dispositifs de gestion de classe;
- le troisième concerne le contexte social et scolaire de l'enseignement regroupant des compétences qui traitent de l'adaptation de l'intervention éducative aux caractéristiques des élèves ainsi qu'à la coopération avec les différents partenaires, que ce soit l'équipe pédagogique, les parents, etc.;
- enfin, le quatrième et dernier sous-ensemble fait référence à la construction identitaire du professionnel, préconisant l'engagement dans une démarche de développement professionnel ainsi que l'action éthique et responsable dans l'exercice de la profession.

Nous pouvons constater un grand effort d'articulation entre les différents éléments dans les orientations ministérielles visant à favoriser une compréhension commune des compétences, ne serait-ce que par une préoccupation marquée au regard de l'explicitation quant aux orientations et au sens de chacune des compétences ainsi qu'au niveau de maîtrise attendu au terme de la formation. Toutefois, si plusieurs de ces compétences sont plutôt d'ordre transversal (ex.: la maîtrise de la langue d'enseignement, le développement culturel, les comportements éthiques et la gestion de classe, etc.), d'autres renvoient directement à la question des savoirs scolaires (la compétence n° 1 qui préconise l'appropriation critique des objets de savoirs à enseigner; les compétences n° 3 et 4 qui font référence à la conception et au pilotage de situations d'enseignement-apprentissage pour les savoirs à enseigner; la compétence n° 5 relative à l'évaluation des apprentissages des savoirs enseignés) et nécessitent une attention toute particulière de la formation didactique dans le champ des sciences humaines et sociales. De plus, certaines compétences prescrites débordent largement du cadre strict de la formation universitaire et ne pourront être développées et évaluées qu'avec la collaboration du milieu scolaire (coopération entre équipe-école et parents, par exemple).

### *2.2.3 La pratique comme lieu d'ancrage de la formation*

Le choix d'une approche par compétences dans la formation à l'enseignement a conduit inévitablement à l'exigence de l'augmentation du nombre d'heures de formation tant à l'université qu'en milieu scolaire (la formation en milieu de pratique). En effet, l'un des principes sur lequel s'appuyait la réforme des années 1990 (Gouvernement du Québec, 1992, 1994b), et qui a été reconduit en 2001 (Gouvernement du Québec, 2001b), consiste en l'importance accordée, sur le plan du développement des compétences professionnelles, à la pratique d'enseignement et au développement de l'expérience sur le terrain. En 1992, le ministère de l'Éducation mentionnait que



la formation à l'enseignement ne saurait revêtir un véritable caractère professionnel si elle ne comporte pas une dimension pratique, c'est-à-dire un entraînement systématique, réfléchi et critique qui permet de développer la capacité des futurs enseignants et enseignantes d'intégrer et de mettre en application, dans un milieu réel, les principes qui fondent leur pratique quotidienne. (*Ibid.*, 1992, p. 17)

En 1994, il impose aux universités de revoir leurs programmes de formation à l'enseignement exigeant dorénavant que les stages soient d'une durée minimale de 700 heures réparties tout au long des quatre années de formation (mais avec plus d'accent lors de la dernière année) et permettant aux futurs enseignants une diversité d'expériences dans les différents niveaux d'enseignement et des milieux divers qui reflètent toutes les facettes de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (classes ordinaires, classes multiniveaux, présence d'ethnies multiples, etc.).

En effet, dans une perspective de professionnalisation du métier, une nouvelle conception de la pratique en formation émerge (Altet, 1998; Tardif *et al.*, 1998) dans la mesure où la formation en milieu scolaire n'est plus considérée comme une simple application des théories et méthodes pédagogiques conçues par les chercheurs. Elle se transforme en un espace original et autonome d'apprentissage et de formation. Par ailleurs, une telle conception ne peut devenir une réalité concrète sans une recentration de la formation professionnelle sur la pratique effective en tant que lieu de production de connaissances et de développement de compétences, ce qui requiert «la mise en place de nouveaux dispositifs de formation qui favorisent un va-et-vient constant entre la pratique et la formation, entre l'expérience professionnelle et la recherche, entre les enseignants et les formateurs universitaires» (Gauthier et Mellouki, 2006, p. 14). Toutefois, le stage comme dispositif de formation demeure un aspect marginalisé et très peu connu de la formation initiale:

dans tout curriculum de formation professionnelle, il est une activité, le stage, qui, par nature, a résisté plus que d'autres à l'explicitation sous forme de curriculum des opérations qui y sont faites et des savoirs qui y sont transmis. (Bourdoncle et Fichez, 2006, p. 215)

Parallèlement aux changements par rapport aux orientations précédentes propres aux sciences humaines et sociales décrites au point 2.1, les nouvelles orientations relatives à la formation des maîtres pour l'enseignement primaire commandent également plusieurs ruptures en ce qui a trait à la conception et au rôle même de la formation initiale: une conception professionnalisante du métier d'enseignant, une formation axée sur le développement d'un ensemble de compétences professionnelles, une formation où la pratique d'enseignement constitue le point de départ et d'arrivée de la formation, une nécessaire réflexion sur la pratique. En effet, pensée en lien avec l'enseignement des sciences humaines et sociales, cette nouvelle perspective implique, entre autres, le développement de la part des futurs enseignants d'une compréhension approfondie des différents savoirs historiques et géographiques qu'ils doivent enseigner ainsi que la capacité à les structurer au sein des situations d'enseignement-apprentissage pour qu'ils puissent être appris par les élèves.

Une telle perspective de formation représente sans doute un grand défi pour les lieux de formation initiale en ce sens qu'elle va à l'encontre d'une tradition de formation axée sur la transmission des savoirs bien établis. Comme le souligne Altet (1998, 2002*b*), la formation professionnelle axée sur le développement de compétences requiert de passer d'une logique de formation à l'enseignement, centrée sur les savoirs disciplinaires où prévaut le cloisonnement disciplinaire, la juxtaposition de cours sans trop de liens entre eux ni avec la pratique à une logique de formation relevant d'une approche à visée intégrative qui, selon Lenoir et Hasni (2006), «requiert l'intégration d'un ensemble de démarches et de savoirs orientés vers le développement des compétences requises par la profession» (p. 152).

Toutefois, il ne faut pas perdre de vue que cet idéal de professionnalisation, bien que très intéressant, demeure un mouvement largement idéologique en ce sens qu'il repose sur une nouvelle vision de l'enseignement et de la formation à l'enseignement (Tardif *et al.* 1998). De plus, tel que le rappelle Altet (2002*b*), pour



chaque réforme de l'enseignement, les forces politiques proposent de restructurer la formation, comme si tout problème scolaire avait fatalement une réponse pédagogique. Mais est-ce que la formation initiale prépare vraiment les futurs enseignants à faire évoluer les pratiques d'enseignement en fonction de la nouvelle configuration propre aux sciences humaines et sociales? Permet-elle aux futurs enseignants le développement d'une compréhension approfondie des savoirs disciplinaires qu'ils doivent faire apprendre dans cette discipline? Permet-elle de développer chez les futurs enseignants les compétences nécessaires pour faire en sorte que les élèves circonscrivent une facette du réel social et humain en tant qu'objet d'étude et qu'ils l'appréhendent, par un processus d'objectivation, en tant que réalité construite?

### **2.3 Faire évoluer les pratiques en sciences humaines et sociales: l'apport de la recherche**

Les éléments soulevés dans les sections précédentes mettent en évidence la nécessité de faire évoluer les pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales au primaire. Au regard des nouvelles directives, l'intervention éducative dans ce domaine doit dorénavant concourir au développement d'un savoir agir contextualisé. De son côté, la formation initiale à l'enseignement doit être orientée vers le développement d'un ensemble de compétences et d'un processus réflexif et critique autour de la pratique en ayant cette dernière au cœur de la formation. Cependant, la mise en œuvre des pratiques d'enseignement en fonction des nouvelles orientations ne se fait pas du jour au lendemain. Outre les questionnements qui entourent la nouvelle configuration de l'enseignement des sciences humaines et sociales et de la formation à l'enseignement, la mise en œuvre des pratiques en fonction des nouvelles directives et orientations ministérielles semble loin d'être un acquis chez les futurs enseignants du primaire.

Bien que les résultats des enquêtes récentes laissent entrevoir que, selon la perception des finissants québécois des programmes de formation initiale à



l'enseignement, ils posséderaient un niveau de maîtrise satisfaisante des différentes compétences professionnelles<sup>15</sup> pouvant dénoter, en quelque sorte, que les améliorations apportées à la formation initiale commencent à porter fruits, d'autres recherches portant plus spécifiquement sur la compréhension des futurs enseignants quant aux nouveaux paramètres de formation de l'école québécoise (Lebrun *et al.*, 2009; Lebrun, Araújo-Oliveira et Lenoir, 2010; Lebrun *et al.*, 2008), laissent entrevoir plutôt que le nouveau curriculum suscite encore peu d'écho dans le discours des futurs enseignants au primaire. Cette dichotomie semble mettre en relief les difficultés de la formation initiale à faire évoluer significativement les pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales.

Ces résultats confirment en effet que les changements prescrits par un curriculum ne transforment pas automatiquement les pratiques des enseignants ou des futurs enseignants (Altet, 2002*b*; Wilson et Berne, 1999). D'un côté, même si ces derniers adhèrent aux nouvelles orientations, ils les interprètent et les adaptent en fonction de leur contexte de travail, des pratiques de leurs collègues, des attentes d'autres acteurs du milieu, etc. (Gervais et Portelance, 2005). D'un autre côté, pour de nombreux futurs enseignants, ces innovations constitueraient une source d'insécurité et d'inquiétude du fait qu'elles s'inscrivent en rupture avec des représentations de pratiques déjà instaurées. Dès lors, les futurs enseignants peuvent, comme l'affirment Wilson et Berne (1999), réagir et résister aux changements proposés par le programme en cristallisant des pratiques traditionnelles et en créant des obstacles pour l'émergence de pratiques renouvelées.

---

<sup>15</sup> En 2002, Laforce (2002) s'est interrogée sur la satisfaction des futurs enseignants quant à la nouvelle formation initiale en enseignement préscolaire et primaire. Réalisée auprès de 472 diplômés de 12 universités québécoises, cette enquête révèle que pour plus de 90 % des diplômés il est facile, voire même très facile, d'accomplir la plupart des gestes professionnels. Plus récemment, Bidjang (2005) et Bidjang, Gauthier, Mellouki et Desbiens (2005), en prenant comme référence l'ensemble des 12 compétences professionnelles et leurs multiples composantes, ont réalisé une enquête auprès de 505 finissants québécois des programmes de formation initiale à l'enseignement primaire et secondaire. L'analyse des résultats révèle que les futurs enseignants atteignent, selon eux, un niveau de maîtrise très satisfaisant dans la plupart des compétences et composantes.

À ce sujet, maintes études constatent le caractère bien enraciné de certaines convictions sur l'enseignement et l'apprentissage chez les futurs enseignants lorsque ces derniers entrent à l'université et la grande difficulté que rencontrent les dispositifs de formation à faire évoluer ces convictions (Pajares, 1992; Richardson, 1996; Wideen *et al.*, 1998). D'autres études constatent plutôt la persistance d'un enseignement de type transmissif malgré des réformes successives et les nombreuses initiatives de formation initiale ou continue à l'enseignement que ces réformes ont entraînées (Crahay, 1988, 1989; Gage, 1986; González et Ribeiro, 2003; Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter et Roy, 2001).

Plus spécifiquement en lien avec l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire, de nombreuses recherches réalisées un peu partout dans le monde (ex.: Audigier, 1999*a*; 2006*b*; Monteiro, 2005; Niclot et Philippot, 2008; Philippot et Bouissou, 2006; Silva, Gonçalves, Becci et Cunha, 2009) laissent entrevoir que les pratiques d'enseignement chez les enseignants et/ou futurs enseignants en histoire et en géographie ainsi que le discours qu'ils entretiennent sur leurs pratiques restent encore centrés sur des aspects factuels de type dénomination-localisation, sans développer d'apprentissages véritablement conceptuels. Comme l'indique Audigier (1995*a*, 1995*b*), malgré la diversité contextuelle dans laquelle l'enseignement des sciences humaines et sociales a lieu, quatre caractéristiques essentielles ("4R") semblent imprégner fortement cet enseignement, à savoir l'enseignement de résultats présentés comme vérités, le refus du politique en occultant les enjeux politiques, idéologiques et éthiques propres aux savoirs scolaires, le référent consensuel qui vise à éviter le débat et la pluralité de points de vue et le réalisme qui conduit à la réification du savoir.

La résistance au changement et la persistance d'un enseignement "bancaire", pour reprendre l'expression de Freire (1974), doivent cependant être interprétées au regard même des caractéristiques de la formation dispensée. Plusieurs auteurs (Bru, 1994, 2001; Charlier, 1989; Maggi, 1990, 2000; Rey, 2000; Sikula *et al.*, 1996;



Tochon, 1992) soulignent la faible efficacité des modèles de formation à l'enseignement descendants et prescriptifs reposant sur l'enseignement de méthodes et de modèles élaborés sans tenir compte du contexte complexe de la classe. D'autres auteurs (Lenoir et Hasni, 2006) insistent plutôt sur le fait que l'isolement monodisciplinaire dont font preuve les didactiques disciplinaires au sein de la formation initiale ne fait qu'accroître les problèmes d'utilisation de cette formation de la part des enseignants du primaire qui sont des généralistes et doivent intervenir dans différentes disciplines.

Quoique les discours du Ministère et de la recherche en éducation soulignent depuis longtemps que la formation à l'enseignement doit être considérée comme une formation à caractère professionnel, polyvalente, intégrée, pratique et axée sur une solide culture générale, la structure curriculaire dans les programmes de formation à l'enseignement n'a guère changé substantiellement selon le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2004). Cela relève, de l'avis de ce dernier à la suite d'une consultation de 80 organismes concernés directement par la question de la profession enseignante, d'une appropriation encore insuffisante de la réforme de l'éducation par les principaux responsables de la formation, se traduisant, entre autres, par une absence d'approches pédagogiques cohérentes par rapport à une perspective de développement de compétences, par un arrimage difficile entre l'université et le milieu scolaire en vue d'encadrer la formation des futurs enseignants, par une formation disciplinaire et didactique lacunaire et insuffisante.

Pour Lenoir et Hasni (2006), ce constat que fait le CSE s'appliquerait surtout au domaine des didactiques des disciplines et aux perspectives intégratrices globales entre les différents domaines de formation. Pour ces auteurs, c'est dans la formation disciplinaire où la formation à l'enseignement rencontre les plus graves faiblesses. Comme elle s'actualise sous la responsabilité des différentes didactiques, la formation disciplinaire est traitée de façon cloisonnée. Ce cloisonnement est une réalité courante qui empêche la mise en œuvre d'une structuration intégratrice dans le cadre de la



formation (*Ibid.*). Trop théorique, peu axée sur la pratique et déconnectée de la réalité du milieu, tel que le relatent des diplômés de différents programmes de formation au Québec (Mukamurera et Gingras, 2005) et ailleurs (Borges, 2005; Loflin Smith, 1993; Schneider et Ammon, 1992), cette formation serait même à la base de plusieurs des difficultés qu'expérimentent les futurs enseignants dans leurs pratiques en stage (Wideen *et al.* 1998).

Cette formation ne serait pourtant pas moins problématique en lien avec l'enseignement des sciences humaines et sociales où les faibles connaissances historiques et géographiques font en sorte que plusieurs futurs enseignants se sentent peu à l'aise lorsque vient le temps de l'enseigner en contexte de stage. Plusieurs enquêtes (Lebrun *et al.*, 2008; Lebrun *et al.*, 2010) mettent en évidence que certains futurs enseignants affirment ressentir un manque d'aisance avec les contenus disciplinaires sur lesquels ils doivent travailler avec leurs élèves en contexte de stage.

Par ailleurs, il faut noter que si la professionnalisation requiert la maîtrise des savoirs à enseigner et la capacité de les rendre accessibles aux élèves, la plupart des programmes de baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire n'octroient qu'une infime partie de la formation (variant entre 2,5 % et 5 % du nombre total de crédits) aux cours de didactique des sciences humaines et sociales alors qu'aucun crédit n'est octroyé à une formation disciplinaire plus spécifique de l'histoire et de la géographie. La réflexion épistémologique sur les savoirs à enseigner dans ce champ disciplinaire ainsi que sur le travail préparatoire à leur enseignement reste ainsi minime comparativement à d'autres éléments de la formation. De plus, ainsi que l'on peut remarquer dans les données statistiques du Bureau du registraire de l'Université de Sherbrooke (2009a) près de 30 % des étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire n'ont suivi aucun cours de géographie ou d'histoire pendant leur formation préuniversitaire au niveau collégial, car ils proviennent de programmes tels Art et lettres, Sciences de la nature, Danse, Musique, Sciences infirmières, etc. En effet, pour une bonne partie des étudiants en formation

initiale à l'enseignement primaire, leur dernier cours dans le cadre de ces disciplines remonte à leur formation au niveau secondaire.

Par ailleurs, la fréquence de prise en charge par les futurs enseignants des activités en lien avec cet enseignement lorsqu'ils sont en contexte de formation pratique sur le terrain, ainsi que le font ressortir les résultats de l'enquête de Lebrun *et al.* (2010) réalisée auprès de 534 futurs enseignants du programme de Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke, illustre la variété des expériences individuelles et le fait que certains étudiants ne réalisent que très rarement, c'est-à-dire entre une et trois fois au cours d'une année de stage, des activités de planification, de mise en œuvre ou d'évaluation en lien avec cette discipline (91 % en 2<sup>e</sup> année, 56 % en 3<sup>e</sup> année et 55,3 % en 4<sup>e</sup> et dernière année). Or, si la professionnalisation passe par la réflexion sur la pratique effective, force est de constater que cette professionnalisation se développe actuellement en ayant peu recours aux pratiques en lien avec l'enseignement des sciences humaines et sociales.

Devant ce constat, il faut reconnaître qu'un travail de fond reste à faire au niveau de la formation à l'enseignement en lien avec cette discipline. La reconfiguration de la formation initiale à l'enseignement, qui associe la réflexion sur les objets d'enseignement propres à chacune des disciplines enseignées à la planification, au pilotage, à l'évaluation, à la gestion de classe, etc. afin de rendre ces savoirs accessibles aux élèves et, par voie de conséquence, concourir à l'atteinte des finalités éducatives d'instruction, de socialisation et de qualification dévolues à l'école québécoise, requiert une meilleure intégration entre les différents aspects de la formation, c'est-à-dire la formation universitaire (formation épistémologique, pédagogique, didactique, psychologique, etc.) et la formation en milieu de pratique (Gervais, 2002; Tardif *et al.*, 1998).

Toutefois, la clarification des problèmes liés à la formation passe inévitablement par une meilleure compréhension de ce que font les futurs enseignants

dans leur pratique. C'est d'ailleurs l'une des recommandations de Wideen *et al.* (1998) à la suite de l'analyse de recherches empiriques produites au Canada et aux États-Unis portant sur la question de la formation à l'enseignement. Ces auteurs signalent le besoin pressant de la recherche en éducation d'examiner les expériences en classe comme un élément clé indispensable pour alimenter la formation à l'enseignement, le changement de convictions des enseignants et faire ainsi évoluer les pratiques en conformité avec les nouvelles perspectives proposées par les réformes actuelles. Plus près de nous, ce besoin de la recherche de se centrer sur les pratiques afin d'alimenter la formation et la pratique est également exprimé. Les orientations actuelles en matière de professionnalisation du métier d'enseignant, mentionnent Tardif *et al.* (1998), supposent non seulement des changements dans la formation initiale, mais requièrent que la recherche s'efforce de comprendre les pratiques d'enseignement afin de fournir aux futurs enseignants des connaissances issues de l'analyse des pratiques.

La recherche sur les pratiques devient ainsi un élément indispensable à la formation à l'enseignement dans une optique de renouvellement de pratiques, et ce, dans une triple fonction:

- une fonction opératoire qui vise à assurer une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité de l'intervention éducative de l'enseignant (Altet, 2000). Cette fonction devrait permettre, précise Bru (2002*b*), d'évaluer, comparer et identifier les modalités les plus performantes de la pratique, d'agir sur les pratiques pour aider à les transformer et innover, pour expliciter les données d'un problème qui se pose à l'enseignant et contribuer à sa résolution;
- une fonction de formation centrée sur le développement de l'expertise et la construction identitaire (Marcel *et al.*, 2002). C'est ainsi le développement même du professionnel (la personne et l'acteur) qui est au cœur de l'approche des pratiques;
- une fonction théorique (Altet, 2000) visant la production de connaissances sur les pratiques. Il s'agit, par là, de «la visée heuristique traditionnelle de



la recherche» (Marcel *et al.*, 2002, p. 136) qui consiste à décrire, à comprendre et, éventuellement, à expliquer l'organisation des pratiques (Bru, 2002a). Bref, il s'agit de produire de nouveaux savoirs relatifs aux pratiques visant la production de modèles d'intelligibilité des pratiques observées, modèles pouvant être ensuite potentiellement transposés en dispositifs de formation.

De l'avis de Bressoux (2001) et Bru (2002a), l'un des principaux enjeux liés aux études des pratiques d'enseignement est d'accéder à leur modélisation; en d'autres termes, parvenir à des modèles de pratiques capables de «fournir un cadre de lecture des pratiques enseignantes, de leurs différentes finalités, de leurs différents modes d'organisation et des différents processus qui les caractérisent» (Bru, *Ibid.*, p. 68), c'est-à-dire parvenir à un «modèle de l'action éducative et formative» (Baudouin et Friedrich, 2001, p. 13) qui présente une structure stable, explicite et étayée empiriquement et qui s'adjoint à la théorie pour lui donner prise sur l'empirie. En reprenant les propos de Lenoir et Vanhulle (2006), c'est en vue de contribuer à la production d'un référentiel de formation professionnelle – c'est-à-dire à la sélection, la structuration et l'organisation des savoirs sur les pratiques et des savoirs de la pratique<sup>16</sup> en compétences nécessaires pour l'agir d'un professionnel (ici l'enseignant) – que les études portant sur les pratiques d'enseignement doivent être orientées de façon à alimenter la formation des maîtres ainsi que les pratiques effectives d'enseignement elles-mêmes. Ces recherches peuvent, entre autres, fournir des éléments indispensables à la construction de cadres de référence et de dispositifs de formation et, jointes à d'autres sources de connaissances de nature non scientifique (Lüdke, 2005), contribuer à une plus grande maîtrise de l'intervention éducative et à la transformation des pratiques (Altet, 2000, 2002a).

---

<sup>16</sup> On entend par savoirs sur la pratique, à l'instar de Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi (1996), les savoirs issus de la recherche agissant, d'une part, à titre de savoirs de référence (didactique, psychologie de l'éducation, sociologie de l'éducation, histoire de l'éducation, etc.) et, d'autre part, à titre de savoirs d'enseignement (histoire, géographie, langue maternelle, etc.) alors que par savoirs de la pratique, on entend l'ensemble des savoir-faire, procédures, routines, recettes et techniques produits par les enseignants dans leur pratique (Raymond et Lenoir, 1998). On parle en fait de l'ensemble des composantes d'une pratique qui peut être utilisé par un système éducatif à titre de base pour l'élaboration d'un référentiel de formation et, bien sûr, pour la formation des enseignants.

### 3. LA RECHERCHE SUR LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Afin de circonscrire le problème spécifique de recherche de même que la question à laquelle cette thèse tente d'apporter un certain éclairage, nous présentons d'abord un portrait général de la recherche portant sur les pratiques d'enseignement tel qu'on peut le constater à travers le regard de différentes métaanalyses réalisées sur le sujet dans différents pays. Puis, à partir de la recension d'études réalisées au Québec, nous mettons en évidence le fait que les pratiques d'enseignement planifiées et actualisées par des futurs enseignants au Québec dans le champ des sciences humaines et sociales restent peu documentées.

#### **3.1 La recherche sur les pratiques d'enseignement: tendances internationales**

Les recherches sur les pratiques d'enseignement, comme le soulignent Tardif et Lessard (1999), ont débuté il y a plus d'un siècle, mais c'est principalement à partir de la Deuxième Guerre mondiale que les travaux gagnent en force et se multiplient. Bru (2002a), en s'appuyant sur la recension effectuée par Gage en 1963, a montré que dans les années 1960 il existait déjà plus de 10 000 recherches portant sur les pratiques d'enseignement en milieu scolaire. Actuellement, la situation n'est pas différente. Des milliers de textes sur l'enseignement et sa pratique sont publiés chaque année (Tardif et Lessard, 1999). Comme le note Clanet (2006), pour l'Europe francophone, on observe une augmentation notable du nombre de recherches sur cette question de 1985 à 2005: si 60 publications ont été recensées pour la première décennie, ce nombre a presque triplé pour la décennie suivante. Constat semblable a été fait par Araújo-Oliveira (2005) au sein de la recherche brésilienne où plus de 900 documents (thèses, mémoires, articles, livres, etc.) portant sur l'enseignement et sa pratique ont été publiés entre 1980 et 2004. Ces données révèlent combien les pratiques d'enseignement sont actuellement à l'ordre du jour et l'importance qu'on leur attribue actuellement dans le champ des sciences de l'éducation.



La prise de conscience de l'importance de comprendre les pratiques d'enseignement, souligne Lenoir (2007), est due principalement au fait que l'on reconnaît aujourd'hui «qu'on ne peut espérer améliorer et adapter l'école à la société de demain, encore moins promouvoir la persévérance et la réussite scolaires, sans compter d'abord sur l'expertise et l'engagement professionnel des enseignants» (p. 15). Avec l'intérêt des chercheurs en éducation envers la pratique d'enseignement, notent Baudouin et Friedrich (2001), «un nouvel objet de recherche commence à émerger. Le regard, fixé jusqu'ici sur l'élève et la manière dont le savoir est enseigné et appris, se tourne également vers l'analyse systématique de l'action effective du professeur» (p. 13).

Rappelons avec Bayer (1986) que la recherche sur les pratiques d'enseignement a longtemps reposé sur deux pistes principales de recherche: celle des applications issues de la pédagogie expérimentale qui «ne définit ses domaines de recherche qu'à partir des problèmes concrets que posent les responsables et les usagers de l'école» (*Ibid.*, p. 484) et celle des récupérations psychologiques développées postérieurement à l'émergence de la psychologie en éducation et représentant, selon cet auteur, une intrusion majeure en ce sens que «les situations pédagogiques ne sont investies que pour expérimenter et vérifier des théories [...] étrangères à l'enseignement» (*Ibid.*, p. 484). C'est en reconnaissant les limites inhérentes à ces pistes traditionnelles que Bayer (1986) propose une troisième piste d'investigation qui postule l'existence de logiques propres aux pratiques d'enseignement «dont la spécification constituerait l'essence même de l'analyse des processus d'enseignement» (*Ibid.*, p. 485).

C'est sans doute cette troisième piste de recherche qui a probablement été la plus souvent empruntée par les chercheurs au cours des dernières années. Elle constitue, pour Lenoir (2007), une voie prometteuse afin de décrire, comprendre et expliquer l'action des enseignants dans les rapports qu'ils entretiennent avec les processus d'apprentissage des élèves et pour concevoir des actions de formation



reposant sur une connaissance réelle de ce que pensent et font les enseignants dans leurs pratiques. Toutefois, ces recherches présentent une grande diversité. Elles essaient d'expliquer, de réfléchir, d'évaluer ou de décrire l'activité de l'enseignant sous différents angles d'entrée, différents paradigmes, différentes finalités tout en ayant recours à une multiplicité de cadres conceptuels et de procédures méthodologiques.

Cette diversité est d'ailleurs mise en évidence par plusieurs recensions critiques sur la question réalisées au cours des dernières années en Europe (Clanet, 2006), en Amérique du Nord (Armento, 2001; Lebrun *et al.*, 2005; Lenoir, *et al.*, 2010; White, 2001) et en Amérique latine (André *et al.*, 1999, Araújo-Oliveira, 2005; Araújo-Oliveira, Lebrun et Lenoir, 2009; Miñana Blasco, 2009; González et Ribeiro, 2003; Kulesza, 1997). Ces études, qui couvrent collectivement une période s'étendant sur plus de 30 années d'investigation sur les pratiques d'enseignement et analysant plus de 15 000 recherches (thèses, articles de revues, rapports de recherches, résumés de communications, etc.), ont permis de révéler la variabilité de préoccupations et de modalités des constructions de connaissances sur les pratiques d'enseignement. Elles ont permis également de mettre en relief un certain nombre de lacunes auxquelles sont confrontés les chercheurs et qui sont susceptibles d'entraver leur réelle transposition en dispositif de formation et, par le fait même, leur contribution à la transformation des pratiques.

Tel qu'on peut le dégager de ces études, les principales lacunes se situeraient sur le plan de la prédominance de recherches centrées sur des aspects psychopédagogiques, organisationnels et socioaffectifs de la pratique d'enseignement, du recours de la part des chercheurs à des perspectives descendantes et prescriptives, de la rareté de recherches portant sur les pratiques effectives et de la faiblesse dans la conceptualisation au regard de la pratique d'enseignement.

### 3.1.1 Centration sur des aspects psychopédagogiques, organisationnels et socioaffectifs

La première lacune que font ressortir ces recensions renvoie à la prédominance d'études centrées davantage sur des aspects psychopédagogiques et organisationnels de la pratique d'enseignement en Amérique du Nord (Lebrun *et al.*, 2005; White, 2001) et sur des aspects socioaffectifs au Brésil (Araújo-Oliveira, 2005; Araújo-Oliveira *et al.*, 2009). Centrées sur les aspects psychopédagogiques ou organisationnels, ces recherches se penchent davantage sur la vérification de l'efficacité d'une méthode, d'un outil ou d'une approche utilisée par l'enseignant. Lorsqu'elles privilégient les aspects socioaffectifs, c'est le rapport de l'enseignant à son identité professionnelle, à ses intérêts et valeurs qui est privilégié. Cette prédominance conduit à une certaine oblitération des aspects didactiques. À titre illustratif, seulement 40 % des études analysées font référence à un contexte disciplinaire en Amérique du Nord et n'atteignent que 18 % des recherches au Brésil<sup>17</sup>.

Objectivant soit la description des pratiques par rapport à une méthode ou à une clientèle particulière, soit l'évaluation des mesures prises antérieurement au niveau institutionnel ou encore la vérification de l'efficacité d'une méthode ou d'un outil proposé par les chercheurs, les savoirs ne semblent pas être au cœur des préoccupations principales des chercheurs lorsqu'ils vont en classe pour observer, décrire ou comprendre les pratiques d'enseignement, comme si la pratique reposait essentiellement sur la gestion de la classe et la relation psychopédagogique. Dès lors, soulignent Lenoir *et al.* (2010), «les savoirs à enseigner deviennent les parents pauvres sur le plan de la recherche» dans la mesure où ils sont appréhendés sous l'angle des modalités et des conditions de mise en activité des élèves sans égard à une

---

<sup>17</sup> Seules trois des méta-analyses recensées abordent explicitement la proportion de recherches portant sur les pratiques d'enseignement qui prennent en considération la dimension didactique. Comme ces études analysent en grande partie des recherches réalisées en Amérique du Nord et au Brésil, elles ne fournissent pas de données spécifiques au contexte européen.

réflexion épistémologique et curriculaire sur la nature des apprentissages visés et des démarches d'apprentissage à favoriser.

### *3.1.2 Le recours à une perspective descendante et prescriptive*

Une autre lacune consiste au recours à une perspective descendante et prescriptive. Il s'agit souvent de recherches qui visent d'un point de vue évaluatif soit à vérifier l'efficacité d'une nouvelle méthode (généralement élaborée par le chercheur et mise en place dans le contexte d'enseignement) sur les performances des élèves, soit à promouvoir une nouvelle méthode ou une nouvelle approche pédagogique (Armento, 2001; Lebrun *et al.*, 2005; Lenoir *et al.*, 2010). Leur limite consiste notamment dans la façon dont ces recherches conçoivent le processus d'enseignement-apprentissage. L'enseignement consisterait à appliquer au sein des pratiques des délibérations du monde des sciences de l'éducation (*technical rationality*). Par conséquent, l'apprentissage apparaît comme une conséquence directe de l'action de l'enseignant. La réussite des élèves serait alors une conséquence de l'application satisfaisante des modalités et méthodes prescrites par la recherche.

Ainsi, si ces recherches visent à améliorer les pratiques d'enseignement en outillant les enseignants, elles ne contribuent guère à enrichir la compréhension des pratiques d'enseignement ni à mettre en relief les caractéristiques des pratiques les plus favorables aux apprentissages des élèves. En effet, comme le mettent en évidence Lenoir *et al.* (2010), ces recherches qui visent à démontrer l'efficacité d'un dispositif de formation, «mettent généralement en avant des procédures méthodologiques qui portent sur les apprentissages des élèves et non sur les comportements de l'enseignant en classe qui ont éventuellement facilité ou contribué à ces apprentissages».



### *3.1.3 Prédominance de recherches centrées sur le discours des enseignants*

Une troisième lacune qui ressort des métaanalyses effectuées concerne la rareté des recherches empiriques sur les pratiques en classe alors que se multiplient celles centrées sur le discours des enseignants vis-à-vis d'un ou de plusieurs aspects de leur pratique. Pourtant, soulignent Bayer (1986) et Bru (2002a), ce type de recherche constitue une voie à privilégier afin de décrire et expliquer les pratiques mises en œuvre en contexte réel. Ce constat rejoint également ceux d'Altet (2002a) et de Bressoux et Dessus (2003) qui remarquent que la plupart des études menées depuis près d'un siècle se sont consacrées aux discours des enseignants sur leurs pratiques, mais non aux pratiques effectives. Ces études ont porté principalement sur ce que pensent et disent les enseignants, sur leurs représentations et sur leurs croyances. En ce sens, il est impératif de souligner avec Bressoux (1994) et Duru-Bellat et Leroy-Audoin (1990) que l'utilisation massive de questionnaires n'a permis d'obtenir qu'un discours sur la pratique, et non la pratique elle-même.

### *3.1.4 Une faiblesse dans la conceptualisation de la pratique d'enseignement*

Toutefois, les obstacles à l'analyse des pratiques, mentionne Bressoux (2001), ne résident pas exclusivement dans les limites inhérentes aux aspects méthodologiques, mais également dans la faiblesse de la conceptualisation au regard de la pratique. Tant l'étude de Lebrun *et al.* (2005) que celle d'Araújo-Oliveira, Lebrun et Lenoir (2009) constatent le fait qu'une bonne partie des recherches sont élaborées et conduites en dehors de toute référence à une conceptualisation de la pratique dans la mesure où très peu d'informations au sujet des concepts centraux qui caractérisent la trame conceptuelle sont présentées. Comme l'indiquent Vanhulle et Lenoir (2005), une conceptualisation superficielle et peu étayée constitue un handicap majeur qui affaiblit considérablement le potentiel méthodologique de la recherche.

Or, bien que la pratique d'enseignement donne lieu à de nombreuses études, celles-ci peinent à fournir un cadre de référence opérationnel pour l'analyse des

pratiques et pour la formation des maîtres, notamment parce qu'elles restent centrées sur le discours des enseignants au sujet de leurs pratiques sans tenir compte de ce qui se passe réellement dans la classe. Certes, elles fournissent un volumineux *corpus* de discours et de connaissances sur les pratiques, mais fort peu de données empiriques pouvant offrir un cadre de référence aux politiques de formation et aux pratiques d'enseignement (Huberman et Thurler, 1991). Les connaissances scientifiques dans ce domaine étant en majorité plus spéculatives et normatives que descriptives, explicatives et compréhensives (Bru, 1997), un écart important semblerait alors exister entre la triple fonction attribuée aux recherches sur les pratiques et les recherches réalisées.

### **3.2 La recherche sur les pratiques d'enseignement: la réalité québécoise**

Au Québec, où la formation à l'enseignement et l'analyse des pratiques sont devenues des enjeux majeurs pour la réussite des réformes éducatives et une question importante au sein des débats éducatifs tel que nous l'avons souligné précédemment, de nombreuses études sur la formation des maîtres, l'enseignement et sur les pratiques sont publiées chaque année par le biais de différents médias (thèses, livres, chapitres de livres, articles, rapports de recherche, etc.). L'étude de Vanhulle et Lenoir (2005) en témoigne. Elle dresse un bilan général de la recherche effectuée dans le domaine des sciences de l'éducation au Québec et tout particulièrement sur la formation à l'enseignement depuis le milieu des années 1980. Les recherches qui sont associées aux pratiques d'enseignement au Québec portent sur une multitude de préoccupations: les dimensions sociales, affectives et relationnelles de l'enseignement, la pédagogie et les didactiques disciplinaires, la formation par la pratique et ses liens avec la formation universitaire, le développement de la pensée enseignante, etc. Toutefois, outre la grande faiblesse conceptuelle et méthodologique dont témoignent ces travaux (Vanhulle et Lenoir, *Ibid.*), force est de constater que les pratiques d'enseignement des futurs enseignants font l'objet de très peu d'études.



En effet, sur le grand nombre d'études réalisées au Québec, une infime partie s'intéresse aux contextes de stages et aux pratiques d'enseignement mises en œuvre par des futurs enseignants en sciences humaines et sociales dans ce contexte. Pour reprendre les propos de Bourdoncle et Fichez (2006) déjà cités plus avant, le stage comme dispositif de formation constitue l'activité qui, dans la plupart des *curricula* de formation, résiste le plus à l'explicitation du chercheur. Dans son étude doctorale, Malo (2005) constate également que même si la pratique occupe une place de choix dans le cadre de la réforme de la formation à l'enseignement dans l'actualité, les connaissances scientifiques sur ce que font les futurs enseignants dans le cadre de leur formation en milieu scolaire restent encore très fragmentaires. Ce constat est tout aussi vrai en ce qui a trait à l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire, comme nous le mettrons en évidence plus avant. Partant, même si un consensus général semble se dégager quant à la nécessité d'une formation à l'enseignement où la formation pratique constitue le passage obligé de la professionnalisation, il semble bien qu'on hésite à prendre en considération ce qui se passe effectivement dans le milieu de pratique où les futurs enseignants réalisent une bonne partie de leur formation et auquel ils semblent accorder une grande importance dans leur processus d'apprentissage du savoir-enseigner (Laforce, 2002; Mukamurera et Gingras, 2005). En ce sens, on laisse dans l'ombre ce que font les futurs enseignants dans le contexte de leur formation pratique, les raisons qui les motivent à faire ce qu'ils font ainsi que les diverses modalités par lesquelles ils y parviennent.

Par ailleurs, lorsqu'ils existent, les travaux portant sur les pratiques des futurs enseignants sont centrés pour l'essentiel sur l'analyse de certaines dimensions de la pratique d'enseignement. Tel est le cas, par exemple, de la thèse de doctorat de Lacourse (2004) portant sur la construction de routines chez de futurs enseignants ou encore des recherches de Karsenti (2004, 2005), Larose, Lenoir, Karsenti et Grenon (2002), et tout récemment celle de Grenon (2008) centrée sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) par des futurs enseignants ainsi que leur impact sur leur intervention éducative.



En général, les travaux se caractérisent également par l'étude des représentations, des croyances et des attitudes à l'égard de l'enseignement de certaines disciplines scolaires telles les mathématiques (Theis, Morin, Bernier et Tremblay, 2006; Morin, 2000, 2008) et les sciences (Lisée, Larose, Lenoir et Hasni, 2007; Ruel, 1997) ou à l'égard de la formation initiale (Larose, Lenoir, Grenon et Spallanzani, 2000; Lenoir et Larose, sous presse). Dans une perspective plus opératoire elles privilégient l'analyse des planifications de situations d'enseignement-apprentissage et des pratiques effectives mises en œuvre par de futurs enseignants en contexte de formation en milieu de pratique (Araújo-Oliveira, Lisée, Lenoir et Maubant, sous presse, Araújo-Oliveira, Lenoir et Lisée, 2009) et de leur connaissance et utilisation en classe du matériel d'enseignement, notamment du manuel scolaire et des matériels informatisés (Araújo-Oliveira, Lisée, Lenoir et Lemire, 2006; Morin, 2006; Morin et Corriveau, 2006). Cependant, si ces études portant sur les pratiques des futurs enseignants contribuent à mettre en exergue certaines caractéristiques des pratiques d'enseignement des futurs enseignants, elles adoptent en grande partie une perspective adisciplinaire en ce qu'elles ne prennent pas en considération la spécificité des contenus abordés ni les démarches didactiques proposées pour chacune des matières scolaires.

On note toutefois l'existence d'un certain nombre de recherches qui se sont centrées spécifiquement sur l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire, notamment à partir du milieu des années 1990<sup>18</sup>. Ces études jettent un éclairage important sur cet enseignement selon des regards très diversifiés centrés

---

<sup>18</sup> Il importe ici de remettre en contexte le fait que les sciences de l'éducation ne font partie de la réalité universitaire québécoise que depuis la fin des années 1960 et le début des années 1970 suite au passage de la responsabilité envers la formation des maîtres à l'université et la création de l'Université du Québec. En ce sens, faute d'une longue tradition de recherche en éducation, de la rareté de professeurs détenant un diplôme de 3<sup>e</sup> cycle et du peu d'infrastructure des facultés d'éducation pour soutenir la recherche (Ayotte, 1984), la réflexion entourant l'enseignement des sciences humaines et sociales avant les années 1990 (ex.: les travaux de Lefebvre, Johnson, Laville, etc.) est restée majoritairement de nature théorique, publiée surtout dans des revues à caractère professionnel et présentant rarement des données empiriques, visant entre autres à clarifier des concepts clés en lien avec les orientations pour l'enseignement de cette discipline ou encore à remettre en question le discours ministériel (Allard, 1991).

tantôt sur l'analyse critique des orientations ministérielles en matière d'enseignement en sciences humaines et sociales ou sur les matériels didactiques censés traduire en quelque sorte ces orientations et servir de médiateurs entre l'enseignant et le programme d'étude, tantôt sur les conceptions des futurs enseignants à l'égard de cet enseignement, tantôt sur la façon dont les futurs enseignants conçoivent des situations d'enseignement-apprentissage dans cette discipline<sup>19</sup>.

### *3.2.1 Des regards sur les pratiques prescrites*

Certaines études ont jeté un regard critique sur le curriculum de formation au primaire en tant que cadre de référence important pour les pratiques des enseignants ainsi que pour l'organisation de la formation initiale à l'enseignement. C'est le cas par exemple, des travaux de Lenoir et Laforest (1994) et de Laforest et Lenoir (1994) qui analysent les conceptions et les modalités d'appréhension du savoir ainsi que les attitudes sociales et intellectuelles véhiculées dans les orientations officielles encadrant l'enseignement des sciences humaines et sociales dans les années 1980-1990. Ces études soulignent que ces orientations et prescriptions reposent sur un rapport au savoir réifié renvoyant à des perspectives épistémologiques traditionnelles, qu'elles entretiennent une confusion entre la démarche d'apprentissage spontanée, dite "naturelle" et les démarches d'apprentissage à caractère scientifique et qu'elles s'actualisent par un modèle d'intervention éducative ambiguë oscillant entre des méthodes d'autostructuration cognitive et des méthodes d'hétérostructuration cognitive de type coactif.

C'est le cas également de l'analyse du nouveau programme d'études des sciences humaines et sociales réalisée par Lenoir (2002). Après avoir analysé en 2000 la version préliminaire dudit programme afin de dégager, dans une perspective comparative par rapport aux différents programmes publiés depuis 1950, le modèle

---

<sup>19</sup> Si les recherches ici analysées proviennent en grande partie des chercheurs du CRIE c'est que depuis 1990 ce sont surtout ces chercheurs qui ont analysé systématiquement les différents aspects de la pratique d'enseignement en lien avec le champ des sciences humaines et sociales au primaire (programmes d'études, manuels scolaires, représentations, planification, etc.) au Québec.



d'intervention éducative de même que les caractéristiques de la démarche d'enseignement-apprentissage sous-jacente, cet auteur met en évidence le fait que le nouveau programme semblerait être conçu en fonction d'une démarche d'apprentissage structurée et rigoureuse requérant de la part de l'élève la prise en charge d'un ensemble de procédures. Cela le rapprocherait d'un modèle d'intervention éducative axé sur des méthodes d'interstructuration cognitive et, de ce fait, d'une perspective constructiviste. Toutefois, dans la dernière version consultée par cet auteur avant publication, cette démarche se réduisait plutôt «à quelques étapes et formules largement stéréotypées, très proches en fait de celles que véhiculait le programme précédent», en créant chez les actants du milieu «l'illusion du changement», mais «en répétant l'ancien sous de nouveaux habits» (p. 160).

### 3.2.2 *Des regards sur les représentations de la pratique (la pratique déclarée)*

Plus nombreuses que les précédentes sont les études portant sur l'analyse des représentations et points de vue des futurs enseignants à propos d'un ou de plusieurs aspects de l'enseignement des sciences humaines et sociales. Au cours des dernières années, plusieurs études (Lebrun *et al.*, 2009; Lebrun *et al.*, 2008; Lebrun, Hasni et Jemel, 2007; Lebrun *et al.*, 2010) ont permis, soit par le biais d'entrevues semi-dirigées ou d'enquêtes par questionnaire réalisées auprès de futurs enseignants de différentes institutions, de mettre en relief les représentations que ces derniers ont à l'égard des orientations du programme de sciences humaines et sociales (conception des finalités disciplinaires, des démarches d'apprentissage préconisées, des difficultés propres à son enseignement, des manuels scolaires approuvés, etc.).

D'une façon générale, ces études ont mis en évidence que les orientations pour l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire que prône le ministère de l'Éducation étaient encore peu partagées dans le discours des futurs enseignants. Les finalités que ceux-ci attribuent à l'enseignement des sciences humaines et sociales reposeraient surtout sur la socialisation dans la mesure où son apport spécifique consiste à faciliter l'intégration des élèves en leur permettant



d'acquérir des apprentissages de base utiles dans la vie de tous les jours ainsi que les règles de fonctionnement de la vie en société. Ces études laissent entrevoir également que, selon les futurs enseignants, l'observation du réel par l'élève serait à la base de ses apprentissages. L'accession au savoir reposerait alors sur une conception en lien avec un dispositif didactique qui propose de mettre l'élève en contact avec une réalité observable pour l'amener par la suite à en dégager son fonctionnement, plutôt qu'avec un dispositif qui pose la problématisation comme condition *sine qua non* d'apprentissage. Or, la construction des connaissances ne serait ainsi que la résultante d'un processus d'enregistrement de la part de l'élève des données tangibles et immédiates du monde extérieur.

Par ailleurs, ces études dégagent également une connaissance pour le moins limitée de la part des futurs enseignants de la démarche à caractère scientifique. L'enquête réalisée par Lebrun et al. (2008) met encore en évidence que la plupart des 46 futurs enseignants répondants à leur entrevue semi-dirigée ne se réfèrent pas au déroulement complet d'une démarche, même si certains parmi eux identifient dans les finalités de l'enseignement des sciences humaines et sociales des éléments en lien avec une ou plusieurs phases ou composantes de cette dernière. Enfin, tant la recherche de Lebrun *et al.* (*Ibid.*) que celle de Lebrun *et al.* (2010) permettent d'identifier dans le discours des futurs enseignants que l'une des plus grandes difficultés associées à l'enseignement des sciences humaines et sociales constituerait leur manque d'aisance face aux contenus disciplinaires qu'ils doivent intégrer dans les situations d'enseignement-apprentissage qu'ils construisent.

L'analyse des représentations des futurs enseignants à propos d'un ou de plusieurs aspects liés à l'enseignement des sciences humaines et sociales est également étudiée par Lebrun, N. (2006), notamment en lien avec l'éducation à la citoyenneté, plus particulièrement avec la notion de démocratie. Par le biais des entrevues de groupe de type ouvert réalisées auprès de 110 étudiants du programme de formation au baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire de

l'Université du Québec à Montréal, cette chercheure a constaté que les caractéristiques de la démocratie telles que dégagées du discours des participants relèvent davantage d'une conception de type formel et de type fondamental de cette dernière. Alors que la première conception repose sur le droit de vote, la liberté d'expression, la légitimité des partis politiques, la deuxième renvoie à l'égalité d'accès à l'éducation et à la santé en fondant l'action de l'État sur la redistribution des richesses. Par ailleurs, la conception de la démocratie de type substantiel, caractérisée par l'expression des mouvements sociaux et militants, serait moins présente dans leur discours.

### *3.2.3 Des regards sur la pratique telle que planifiée*

Par ailleurs, deux études réalisées en lien avec l'enseignement des sciences humaines et sociales ont porté leur regard sur la planification de situations d'enseignement-apprentissage en sciences humaines et sociales réalisées par de futurs enseignants du primaire dans le cadre d'un cours appelé *Didactique des sciences humaines* d'un programme de formation initiale à l'enseignement (Lebrun, 2001; Lebrun et Lenoir, 2002). Par le biais d'une analyse traditionnelle de contenu de 202 planifications, ces études permettent de constater, d'une part, l'existence d'une vision réifiée du savoir en tant que donné préexistant au sujet humain et d'une démarche d'enseignement-apprentissage reposant sur une logique de la pédagogie de la révélation des connaissances factuelles prédominant chez les futurs enseignants du primaire. D'autre part, ils laissent entrevoir l'influence prépondérante des manuels scolaires à la fois sur le contenu et sur l'organisation et la conduite des séquences d'enseignement-apprentissage proposées par les futurs enseignants aux élèves.

### *3.2.4 Des regards sur les supports didactiques aux pratiques*

D'autres études se sont consacrées davantage à l'analyse des ensembles didactiques produits par les maisons d'édition pour être utilisés dans l'enseignement des sciences humaines et sociales. Les travaux de Lebrun, J. (2002, 2006, 2009b) et



Spallanzani *et al.* (2001) présentent des analyses de contenu de différents manuels scolaires approuvés par le ministère de l'Éducation pour l'enseignement des sciences humaines et sociales – soit dans le contexte du programme par objectifs des années 1980-1990 ou encore suite à la mise en œuvre du programme actuel par compétences – afin de dégager la configuration des démarches d'enseignement-apprentissage proposées. Tout en reconnaissant le manuel scolaire comme outil pédagogicodidactique qui assure une fonction médiatrice entre les élèves et les savoirs auxquels ils sont confrontés dans leurs apprentissages, ces études soulignent qu'en dépit du processus d'évaluation et d'approbation auquel ils sont soumis, les manuels scolaires, d'une façon générale, ne sont pas toujours en correspondance étroite avec les orientations et prescriptions ministérielles. Elles mettent également en évidence que la plupart des manuels scolaires dans ce domaine s'inscrivent dans une perspective épistémologique de type réaliste; le manuel étant un vecteur de connaissances tenues pour vraies et un traducteur des orientations officielles qui peut éventuellement se substituer à la fois au réel, à la médiation de l'enseignant ainsi qu'au travail cognitif des élèves. En ce sens, le modèle d'intervention éducative sous-jacent à ces manuels s'avère peu propice à un enseignement orienté vers la fonction critique et réflexive de cette discipline.

De son côté, la recherche de Lebrun et Gagné (2007) vise, dans une perspective plutôt historique, à dégager des éléments d'évolution, de rupture ou encore de continuité au regard du traitement didactique des savoirs et des démarches dans 47 manuels scolaires d'histoire et de géographie utilisés dans les écoles du primaire au Québec entre 1905 et 1964. Les résultats préliminaires de cette étude démontrent la prédominance des valeurs traditionnelles et religieuses tant dans la structuration pédagogique des manuels scolaires que dans le traitement didactique des savoirs (leur planification, leur transmission et leur évaluation). Comme le soulignent ces auteurs, bien que la nature et le statut de ces disciplines scolaires aient évolué pendant la période étudiée, «il demeure que les disciplines histoire et géographie ont toujours eu comme préoccupation première d'amener l'élève du primaire à



s'intéresser à son pays et à tout ce qui le concerne, de ses origines aux relations qu'il entretient avec les autres pays à différents moments et à divers lieux» (p. 11).

Plusieurs autres études se sont intéressées également à la question des manuels scolaires (Allard et Landry, 2006; Boutonnet, 2009; Bouvier, 2007; Éthier, 2006, 2007; Moreau, 2006). Cependant, ces dernières portent surtout sur le développement de la démarche historique et sur le développement de la pensée historique proposée dans les manuels approuvés pour l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au secondaire.

### *3.2.5 Des regards sur les élèves et leurs apprentissages*

Enfin, quelques-unes des études recensées au Québec abordent l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire davantage à partir du point de vue des apprentissages réalisés par les élèves. Les études réalisées par Allard, Boucher et Forest (1993) et par Lebrun et Berthelot (1993) s'inscrivent dans une telle perspective. Elles visent d'un point de vue évaluatif à mesurer l'effet ou la portée de certains aspects de la pratique d'enseignement (des mesures prises antérieurement par le chercheur) sur les apprentissages des élèves.

Par exemple, la recherche de Lebrun et Berthelot (1993) avait pour objectif de vérifier l'efficacité de l'utilisation d'un système expert<sup>20</sup> pour l'apprentissage de concepts abstraits en sciences humaines et sociales au primaire. Cette recherche a eu recours à une démarche de type expérimental auprès de trois groupes d'élèves distincts: le premier a reçu un enseignement de type traditionnel; le second a utilisé

<sup>20</sup> Selon Lebrun et Berthelot (1993), «les systèmes experts sont des systèmes interactifs qui permettent, entre autres, de décider dans quelle probabilité la réponse fournie par l'apprenant est juste ou fausse, d'évaluer les différentes réponses données par l'apprenant, de détecter les erreurs et, finalement, d'expliquer son propre raisonnement en justifiant ses choix, comme le ferait une personne compétente» (p. 471). Il peut ainsi être envisagé comme un médium pouvant contribuer à la démarche réflexive de la part de l'apprenant et favorisant l'apprentissage de modes de raisonnement ou de méthodes de résolution de problèmes. Les systèmes experts s'avèrent, d'après ces auteurs, d'excellents outils de modélisation d'une démarche heuristique.

un système expert développé par les chercheurs en respectant les objectifs du programme de sciences humaines et sociales ainsi que les étapes du processus d'apprentissage de concepts; le troisième n'a reçu aucun enseignement particulier et a servi ainsi de groupe de contrôle. La comparaison statistique entre les résultats obtenus aux post-tests réalisés auprès de 120 élèves (8 à 10 ans), amène les chercheurs à conclure que pour les deux concepts concernés (celui de culture et celui de démocratie), les élèves ayant utilisé le système expert obtiennent des résultats significativement plus élevés que ceux du groupe de contrôle de même que ceux du groupe ayant été soumis à un enseignement traditionnel.

De son côté, réalisée dans le cadre des recherches portant sur l'utilisation du musée, par l'école, à des fins pédagogiques développées par le groupe de recherche sur l'éducation et les musées de l'Université du Québec à Montréal, la recherche de Allard *et al.* (1993) visait à mesurer les effets d'un programme éducatif comprenant deux visites au musée par rapport au même programme ne comportant qu'une seule visite sur les attitudes des élèves au regard des sciences humaines et sociales. Après comparaison des résultats obtenus par l'entremise d'un pré-test et d'un post-test, les chercheurs soulignent que tant le groupe expérimental (N=90) que celui de contrôle (N=71) ont développé des attitudes positives envers le musée et ont obtenu de meilleurs résultats d'apprentissage alors qu'aucun progrès n'a été observé sur le plan des attitudes envers les sciences humaines et sociales. Cependant, il n'existe aucune différence significative entre les deux groupes.

Plus récemment, la thèse de doctorat de Déry (2008), portant sur la question du transfert des apprentissages scolaires en contexte non scolaire, était également centrée sur le pôle élève. Elle avait pour objectif d'évaluer l'existence chez des élèves du primaire d'un transfert extrascolaire des modes de pensée d'inspiration historique développés dans leur classe de sciences humaines et sociales au primaire et d'identifier certains facteurs qui pourraient éventuellement faciliter un tel transfert. Les résultats de l'analyse d'un questionnaire réalisé auprès de 152 élèves de 3<sup>e</sup> cycle

du primaire et des entrevues avec 32 de ces élèves mettent en évidence, d'une part, que bien qu'il soit rare, le transfert extrascolaire de ce mode de pensée est possible. D'autre part, l'établissement de liens entre les contenus étudiés et l'actualité, la distanciation du programme pour mieux organiser les contenus et le développement d'une perspective temporelle sont soulignés comme quelques-unes des pratiques favorables au transfert des apprentissages de la part des élèves.

Certes, ces études menées depuis près d'une vingtaine d'années permettent d'apporter un éclairage important à la question de l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire au Québec. Néanmoins, force est de constater que nous n'avons que très peu de données empiriques portant sur les pratiques mises en œuvre par des futurs enseignants en sciences humaines et sociales au primaire au regard des paramètres du nouveau programme de formation de l'école québécoise et en lien avec la formation dans le cadre du développement de compétences professionnelles.

D'une part, la majorité des recherches recensées au Québec traitant de cet enseignement se centre soit sur l'analyse d'un ou de plusieurs aspects des *curricula* de formation au primaire, sur l'analyse des dispositifs instrumentaux de formation (dont le manuel scolaire principalement) ou encore sur le discours des futurs enseignants à propos d'un ou de plusieurs éléments de cet enseignement (la représentation ou conception de différents concepts, etc.). Ces recherches se sont consacrées surtout à l'étude de la conception du statut du savoir, à la conception des modalités d'accès à celui-ci ainsi qu'à la conception de son opérationnalisation en classe. Néanmoins, elles ont analysé ces éléments du point de vue de leur énonciation plutôt que sur le plan des conditions réellement mises en place (médiation pédagogodidactique) pour favoriser le développement des processus



d'apprentissage chez l'élève (médiation cognitive)<sup>21</sup>. En ce sens, l'articulation entre ce qui est énoncé et ce qui se passe réellement en salle de classe demeure peu connue. D'autre part, même si deux des études recensées montrent une grande préoccupation envers la médiation pédagogicodidactique, notamment à partir de l'analyse de planifications réalisées en contexte de formation initiale, elles ont été réalisées en lien avec le curriculum précédent, axé sur la pédagogie par objectifs d'inspiration néo-béhavioriste et sur des sujets ayant été formés dans le programme de formation initiale des années 1990.

Parmi les études recensées, aucune, à notre connaissance, ne porte sur les pratiques effectives mises en œuvre par de futurs enseignants au primaire dans le champ des sciences humaines et sociales au Québec qui cheminent actuellement dans de nouveaux *curricula* de formation à l'enseignement centrés sur le développement de compétences professionnelles et qui sont formés dans l'optique de l'actualisation du Programme des sciences humaines et sociales au primaire. Ainsi, même si un consensus général semble se dégager dans le monde de l'éducation et de la formation quant à la nécessité d'un regard plus attentif de la recherche sur les pratiques d'enseignement mises en œuvre par des futurs enseignants dans le cadre de leur formation initiale, il semble que ce qui se passe effectivement en classe, où les futurs enseignants réalisent une bonne partie de leur formation, reste encore peu documenté. Et cela, en dépit du fait que la formation initiale et les pratiques d'enseignement soient devenues un objet de recherche de plus en plus important dans le contexte actuel de renouvellement des pratiques (Vanhulle et Lenoir, 2005).

Or, étant donné la complexité et la multidimensionnalité de la pratique d'enseignement (Lenoir et Vanhulle, 2006) et la place importante qu'elle occupe dans le discours éducatif actuel, il est donc essentiel de s'en préoccuper dans le cadre de la formation initiale orientée vers la professionnalisation du métier. Comme de

---

<sup>21</sup> Penser les pratiques d'un point de vue de la médiation de l'enseignant équivaut à porter attention aux conditions mises en place pour favoriser le rapport au savoir de la part de l'apprenant. Ce concept sera discuté dans le deuxième chapitre.

nombreux travaux récents (Bressoux, 2001; Bru, 1997, 2002*b*; Bru et Talbot, 2001; Crahay, 2000; Swanson, 2001; Swanson et Lussier, 2001; York-Barr et Duke, 2004) mettent en relief l'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves, nous considérons que les futurs enseignants représentent un maillon important dans l'atteinte des objectifs sous-jacents à la réforme. Situés à l'interface entre la réflexion sur la pratique propre à la formation universitaire et le vécu expérientiel propre à la formation en contexte de stage, les futurs enseignants sont ceux qui déterminent en grande partie les caractéristiques des situations d'enseignement-apprentissage qui seront mises en place dans les classes au moment du stage. Ce sont eux encore qui, par leur intervention éducative, contribueront, encore que partiellement et dans la limite de la marge de manœuvre qu'ils possèdent dans leur stage, à alimenter le rapport à l'école, aux savoirs et au monde dans lequel les élèves se développent et poursuivent les objectifs curriculaires.

De plus, les futurs enseignants bénéficient actuellement d'une formation initiale structurée en principe en fonction des fondements, des enjeux et des orientations du nouveau curriculum de formation au primaire, ce qui constitue à notre sens un atout important et un avantage par rapport aux enseignants en exercice formés dans l'optique d'actualisation des *curricula* précédents. Ces enseignants ne s'engageront que sur une base volontaire dans un processus de transformation de leurs pratiques. La compréhension de ce que font les futurs enseignants dans leur contexte de stage est d'autant plus importante que dans les nouveaux *curricula* de formation à l'enseignement, un tiers de la formation se fait en milieu scolaire et les futurs enseignants reconnaissent largement la contribution importante de cette composante de la formation initiale dans le développement de leurs compétences professionnelles (Larose, Lenoir *et al.*, 2000) ainsi que dans leur insertion à la profession enseignante dans les premières années d'expérience (Mukamurera et Gingras, 2005).

#### 4. QUESTION DE RECHERCHE

En s'appuyant sur l'ensemble des éléments de problématique présentés dans tout au long de ce chapitre, le questionnement sous-jacent à cette thèse s'exprime de la façon suivante:

Quelles sont les caractéristiques des pratiques d'enseignement mises en œuvre par de futurs enseignants au Québec qui cheminent actuellement dans de nouveaux *curricula* de formation à l'enseignement et qui sont formés dans l'optique de l'actualisation du curriculum de sciences humaines et sociales au primaire en vigueur?

Cette recherche a donc pour objectif de caractériser les pratiques d'enseignement de futurs enseignants du primaire. Le but est d'identifier les finalités associées à l'enseignement des sciences humaines et sociales et les objets d'apprentissage privilégiés, d'une part, et de dégager les dispositifs de formation mis en avant d'autre part. Pour ce faire, il importe de mettre au clair une trame conceptuelle qui puisse rendre possible le regard distancé du chercheur sur de telles pratiques, point qui sera traité dans le chapitre suivant.



## DEUXIÈME CHAPITRE

### CADRE CONCEPTUEL

L'une des fonctions essentielles de l'éducation scolaire dans nos sociétés modernes renvoie à l'intégration culturelle<sup>22</sup> qui a pour but de munir les nouvelles générations d'un *corpus* commun de connaissances accumulées par les générations antérieures. Or, cette intégration se fait, depuis la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, selon un certain découpage disciplinaire doté d'une forte identité institutionnelle. Les sciences humaines et sociales ne font pas exception: elles «portent un ensemble de compétences qui concernent la manière de se représenter le monde et la société, de penser son insertion, sa place, sa relation à la mémoire, au territoire, au pouvoir, son identité individuelle et collective» (Audigier, 1997, p. 10).

Sans nier l'influence du pôle scientifique qui conçoit les disciplines scolaires comme un prolongement d'une ou de plusieurs disciplines scientifiques et du pôle sociologique qui soutient l'idée que les disciplines scolaires seraient des produits et des enjeux sociaux (Hasni 2001, 2006), les travaux de Chervel (1988), Develay (1992, 2000) et Sachot (1998) ont contribué à faire ressortir la spécificité de celles-ci: les disciplines scolaires constituent un produit historique de l'école afin de répondre à ses finalités. Elles se composent, selon Chervel (1988), d'une part, d'un ensemble de connaissances pourvues d'une logique interne et qui constituent l'axe central de la discipline enseignée ainsi que des pratiques de motivation venant justifier auprès de la société son introduction dans un parcours scolaire et, d'autre part, des exercices types qui représentent les dispositifs (méthodes, techniques, stratégies, etc.) propres à la discipline ainsi que des modalités de contrôle chargées d'assurer son succès. Ces

---

<sup>22</sup> L'intégration culturelle est ici comprise dans le sens que lui donne Bourdieu (1967). Pour cet auteur, la culture constitue également «un système de catégories de pensée, de catégories de perception du monde» (p. 28). En ce sens, une des fonctions de l'éducation est de fournir aux sujets des outils intellectuels communs (concepts, habiletés intellectuelles, etc.), c'est-à-dire les grilles de lecture à partir desquelles ils pourront interpréter le monde en y prenant part.

composantes renvoient à la matrice disciplinaire propre à chaque discipline (Sachot, 1998) et fonctionnent en étroite interrelation.

Certes, les savoirs scolaires en sciences humaines et sociales relèvent d'une sélection sociale justifiée en grande partie par les attentes d'une société donnée et par les finalités attribuées à cet enseignement. Cependant, il ne suffit pas de sélectionner les savoirs, il faut les rendre scolarisables, ce qui suppose une organisation et une transformation préalables de ces derniers afin de les adapter au contexte scolaire et au niveau cognitif des élèves (Audigier, Crémieux et Tutiaux-Guillon, 1994; Shulman, 1986). En ce sens, si les programmes d'études<sup>23</sup> définissent des objectifs et des contenus, plus ou moins généraux, à partir desquels l'enseignant aura à construire son intervention, ils ne fournissent pas pour autant de modes d'emploi. Il incombe alors à l'enseignant de déterminer ce qui sera important et légitime du point de vue scientifique, important et possible au regard des finalités qu'il attribue à la formation et de la réalité concrète de sa classe (Audigier, 1988). Ainsi, en vue d'enseigner les sciences humaines et sociales, les enseignants sélectionnent les thèmes et les aspects à traiter ainsi que les modes de présentation des savoirs dans un double processus de didactisation et d'axiologisation (Develay, 1995). Le travail de didactisation «vise à rendre opérationnelles les situations d'apprentissage par les choix opérés dans la logique des contenus, dans les matériels proposés, dans les tâches à effectuer, dans les consignes données, dans les critères d'évaluation», alors que celui d'axiologisation renvoie au choix «des contenus recelant certaines valeurs en jeu dans les rapports de l'élève au savoir, des élèves entre eux, des élèves à l'enseignant, des savoirs au projet de la société» (p. 26).

---

<sup>23</sup> Une triple fonction est attribuée aux programmes d'études: «explicitement les intentions éducatives propres à chacune des disciplines et qui rejoignent les visées du système d'éducation; fournir aux agents d'éducation du réseau scolaire un ensemble structuré d'objectifs et de contenus d'apprentissage jugés essentiels à la formation des élèves; faciliter l'action des enseignants au chapitre de la planification, de l'intervention et de l'évaluation» (Legendre, 2005, p. 1092).

Ainsi, comme le souligne Audigier (1997), au sein de cette construction abstraite qu'est la discipline scolaire, les finalités, les contenus et leur structuration de même que les démarches d'apprentissage sont en étroite relation afin de former un ensemble cohérent, un système qui constitue en quelque sorte un cadre de pensée dans lequel s'actualisent l'enseignement et l'apprentissage d'une discipline donnée. L'analyse des pratiques d'enseignement des futurs enseignants en sciences humaines et sociales requiert dès lors de les considérer à partir d'un tel modèle disciplinaire qui constitue les fondements mêmes de toute analyse didactique. D'une part, ce modèle repose sur une construction qui lie différents éléments constitutifs de l'identité disciplinaire entre eux (finalités, contenus et dispositifs propres à la discipline) et, d'autre part, il contribue à constituer «l'identité professionnelle des professeurs à partir d'une vision du monde incluse dans [ces disciplines] et d'une représentation de ce qui est pertinent d'enseigner dans la masse immense des savoirs» (*Ibid.*, p. 11).

Après avoir présenté la réalité humaine et sociale comme objet d'étude des sciences humaines et sociales ainsi que le mode de connaissance par lequel le sujet humain construit cette réalité, nous discutons du concept d'intervention éducative en tant que médiation pédagogicodidactique de l'enseignant, c'est-à-dire l'ensemble des actions intentionnelles mises en œuvre par un enseignant, en mettant en place les conditions (didactiques, pédagogiques, organisationnelles) les plus adéquates pour permettre à l'élève de recourir à une démarche structurée et rigoureuse. Par la suite, l'accent est mis sur la construction d'un cadre d'analyse opérationnel qui s'articule autour de trois axes complémentaires et indissociables renvoyant aux finalités éducatives qui président cet enseignement (le pourquoi?), aux objets d'apprentissage (le quoi?) ainsi qu'aux dispositifs de formation (le comment? et le avec quoi?). Les objectifs opératoires sont définis dans la dernière partie du chapitre.



## 1. LES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES: CLARIFICATION CONCEPTUELLE

C'est en prenant les sciences de la nature comme modèle par excellence de scientificité que les sciences humaines et sociales<sup>24</sup> se sont progressivement développées durant la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Dans ce contexte, elles ont été conduites à étudier l'humain et les divers rapports qu'il entretient par l'entremise de relations de causalité entre des phénomènes humains chosifiés et médiatisés de l'extérieur par un observateur. La naturalisation du phénomène humain et la considération des faits sociaux comme des choses pouvant se soumettre à l'expérimentation étaient jugées suffisantes pour les comprendre et les expliquer (Freund, 1973; Goldmann, 1966).

En se constituant en science positive, elles se sont vu attribuer des propriétés qui ne leur sont pas inhérentes. Cette science est rapidement apparue autonome et ontologiquement indépendante du réel humain qu'elle se proposait d'analyser comme objet d'étude. Désincarnée du sujet pensant, qui, seul, peut donner du sens aux aspects du réel étudié, elle a acquis une vie propre et une apparente autonomie. Elle est devenue la seule capable d'observer, de mesurer, d'expliquer et de prédire le réel humain sans même se demander si cela était faisable d'un point de vue épistémologique et pertinent d'un point de vue social. Possédant une vie propre, la science, qui a longtemps entrepris une lutte de front contre toute ingérence religieuse et philosophique, est devenue une puissance idéologique d'aliénation considérée comme quelque chose de sacré, d'intangible et de supérieur.

Cette fascination mimétique avec laquelle les sciences humaines et sociales se sont façonnées, mentionne Goldmann (1966), les a conduites à négliger la

---

<sup>24</sup> Si nous considérons d'emblée les sciences humaines et sociales en tant que champ de recherche, ce n'est pas pour lancer un débat sur la question, encore moins pour l'identifier comme le versant savant de cette discipline scolaire. Il s'agit de préciser la conception épistémologique qui sous-tend ce travail de recherche de même que d'établir les liens entre les sciences humaines et sociales sur le plan scientifique et les sciences humaines et sociales en tant que discipline scolaire.

dimension historique caractéristique de l'essence humaine et, du coup, à exclure de l'ensemble de leurs préoccupations tout ce que le positivisme avait déterminé comme incompatible avec la science moderne positive, objective et garante d'une appréhension rationnelle et empirique du réel, à savoir tout ce qui ne pouvait pas être réduit à l'expérimentation empirique, quantifiée, mesurée et codifiée dans un langage logique formalisé. Pire encore, ajoute Lenoir (1979), ce désir insatiable d'objectivité a effacé l'objet même qui assure, d'un point de vue épistémologique, l'existence et le fonctionnement de toute science – le sujet humain historique – de même que le processus cognitif effectif de construction qu'il déploie pour construire la réalité et pour l'exprimer. En ce sens, tout ce qui fait la spécificité même de l'être humain et des rapports sociaux était négligé par la science positiviste dans la mesure où celle-ci a fermé les yeux sur tout processus dialectique d'objectivation du réel.

C'est avec la prise de conscience de la dimension sociohistorique inhérente aux activités et à l'action humaine sur le monde que les sciences humaines et sociales ont été approchées avec de nouveaux regards à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle (Freund, 1973) permettant d'éviter de tomber dans les pièges de la vision réaliste<sup>25</sup>. Comme toute action humaine est par son essence historique au même titre que toute histoire ne peut exister autrement que grâce à l'intervention humaine dans le monde (Goldmann, 1966), il devient impossible pour les sciences humaines et sociales de parvenir à une connaissance des faits humains seulement en reconstituant de façon linéaire des résultats fragmentés et partiels d'un réel humain constaté par des observations répétées ou par la formulation de lois universelles et prédictives. Cette connaissance résulte avant tout d'une synthèse, faisant ainsi appel à une perspective plutôt dialectique d'approcher le réel humain et de l'analyser. La pensée dialectique, en tant que solution aux impasses causées par une lecture positiviste, empiriste et objectiviste du réel humain, souligne Freitag (1986), refuse tout processus de réification des

---

<sup>25</sup> Selon la thèse réaliste, la réalité préexiste au sujet humain indépendamment de son existence et de son action (Castañon, 2007; Chauí, 2000; Lenoir, 1993a, 1993b). Elle renvoie ainsi à quelque chose d'univoque qui existe en dehors de la représentation que le sujet humain a du monde en attendant qu'il ouvre les yeux pour le découvrir ou encore que quelqu'un le lui dévoile.



phénomènes sociaux en objets indépendants et autonomes pour se centrer davantage sur le développement sociohistorique de son processus de production (le rapport d'objectivation). Pour cet auteur, la dialectique «se veut connaissance de l'action et non pas directement de l'être [...], de l'activité productive et non pas des choses, du rapport constituant et non pas des relations entre les éléments constitués» (p. 125). Ce que veut en effet la dialectique c'est établir «la possibilité, la cohérence, la nécessité d'un autre savoir sur la société» (*Ibid.*) contrairement à celui dont font preuve les sciences sociales d'inspiration positiviste. C'est cette perspective à la fois dialectique et sociohistorique qui s'oppose d'ailleurs à toute vision réaliste conduisant à la réification du savoir<sup>26</sup>, qui oriente notre vision de monde et, par là, notre travail de recherche.

### 1.1 Les sciences humaines et sociales pour construire la réalité

Goldmann (1966) définit les sciences humaines et sociales, de façon à mettre en évidence sa spécificité par rapport aux sciences physico-chimiques, comme suit:

Les sciences [...] humaines ne sont pas, comme les sciences physico-chimiques, l'étude d'un ensemble de faits extérieurs aux hommes, d'un monde sur lequel porte leur action. Elles sont, au contraire, l'étude de cette action elle-même, de sa structure, des aspirations qui l'animent et des changements qu'elle subit. (p. 33)

Freund (1973), pour sa part, les considère comme «disciplines qui ont pour objet de recherche les différentes activités humaines, en tant qu'elles impliquent des rapports des hommes entre eux et des hommes avec les choses, ainsi que les œuvres, les institutions et relations qui en résultent» (p. 7).

<sup>26</sup> Le concept marxiste de réification renvoie à «l'appréhension des produits de l'activité humaine comme s'ils étaient autre chose que des produits humains» (Berger et Luckmann, 2006, p. 166). Elle implique «que l'homme est capable d'oublier sa propre création du monde humain, et même davantage, que la dialectique entre l'homme, la production, et son produit, est perdue pour la conscience. Le monde réifié est, par définition, un monde déshumanisé. Il est l'expérience par l'homme comme une facticité étrange, un *opus alienum* sur lequel il ne possède aucun pouvoir de contrôle plutôt comme un *opus proprium* de sa propre activité productrice» (*Ibid.*).



Complémentaires, ces deux définitions mettent en évidence le fait que les sciences humaines et sociales portent spécifiquement sur les rapports constitutifs de la réalité humaine (les rapports sujet-objet en contexte), c'est-à-dire, d'une part, sur les diverses manifestations de l'action humaine spatiotemporellement déterminées et d'autre part, sur les résultats conséquents de cette action plutôt que sur des faits bruts désincarnés. En possédant le réel humain comme objet d'étude et plus particulièrement les innombrables interactions entre les êtres humains, les sciences humaines et sociales visent à reconstruire une partie du réel humain, à le décrire et à l'expliquer.

En ce sens, avoir le réel humain comme objet d'étude, souligne Goldmann (1967), implique que le mandat premier des sciences humaines et sociales est d'essayer de comprendre la multiplicité d'actions et d'interactions humaines, les buts poursuivis par les hommes, la signification qu'avaient pour eux leurs comportements et leurs actions dans le temps et dans l'espace, car la réalité des phénomènes humains comporte, au-delà de la signification consciente (pensée et intention des acteurs impliqués), une signification qui est objective, c'est-à-dire une explication distancée de l'action, une construction intellectuelle de cette action en tant que réalité.

Ce processus implique alors, en s'appuyant sur les propos de Kosik (1970), que la réalité humaine et sociale n'est pas donnée de manière immédiate ni déterminée *a priori* comme une copie achevée et immuable du monde qui se trouverait dans la conscience humaine. En tant que sujet historique, à la fois produit et producteur d'histoire et de rapports sociaux, l'homme ne conçoit pas le monde de manière spéculative. Il est avant tout un sujet qui, étant dans le monde et avec le monde, c'est-à-dire en lien étroit avec la nature et les autres êtres humains, agit de manière pratico-objective afin de réaliser ses objectifs de survie à l'intérieur de rapports sociaux. De cette activité pratique d'action et de transformation du monde se forme une première vision immédiate de celui-ci. Impliqué dans un monde réel qu'il contribue à construire, l'homme crée ses propres représentations des objets, des faits

et des rapports sociaux, ce qui permet de retenir et de fixer ce que Kosik appelle la forme phénoménale de la réalité. Cette vision immédiate du monde, ou conscience magique, comme le souligne Freire (1978, 1979), est caractérisée par la polarisation de centres d'intérêt des hommes autour des aspects les plus extatiques (végétatifs) de leur vie. À ce niveau, il n'y a pas d'engagement de l'homme à l'égard de son existence. Son activité vise purement à assurer sa survie, car il est incapable de saisir la majorité des problématiques qui se présentent à lui.

Inscrits dans cette conscience magique, les phénomènes constitutifs de la vie quotidienne des sujets, qui les frappent de manière immédiate et spontanée, forment une sphère naturelle et indépendante, prétendument autonome. Ils représentent le monde du pseudoconcret dont font partie le monde des phénomènes extérieurs, le monde de la circulation et des échanges (construction des savoirs spontanés), le monde des représentations traditionnelles (fruit de la force idéologique ou autoritaire), le monde des objets figés donnés comme éminemment naturels et non pas comme le fruit du travail humain. Il s'agit pour Kosik (1970) d'un monde obscur traversé de vérités et d'illusions; le monde de l'apparence ou encore de l'ignorance, pour reprendre les propos de Freire (1978). Dans cette vision du monde, les données de l'expérience immédiate se présentent au sujet comme étant détachées de leur contexte social et historique et, comme telles, séparées de leur signification véritable (leur essence).

Ainsi, le monde tel qu'il se présente à l'homme dans l'immédiateté de son activité quotidienne n'est pas le monde réel, quoiqu'il en ait une certaine consistance et efficacité. C'est le monde de l'apparence comportant et cachant en lui-même sa propre essence. Pour saisir la réalité de manière adéquate et rigoureuse, il importe de détruire l'apparence manifeste par un phénomène humain ou social (conscience magique) pour atteindre le concret, l'essence, la réalité elle-même (la conscience critique), car le phénomène existe *de facto*, mais il n'est pas indépendant et autonome de l'action et de l'interaction des sujets historiques tel que pensées par les tenants de



la science positive. Tout au contraire, sous cette apparente autonomie se cache l'essence véritable de son existence. Ainsi, si la connaissance de sens commun (immédiate et naïve) permet au sujet humain d'être dans le monde, de lire le réel et d'y agir de manière très efficace, c'est-à-dire de vivre pour reprendre la distinction que fait Freire (1978) entre exister et vivre, il faut noter avec Kosik (1970) que seulement le développement de la pensée critique, qui implique un processus de distanciation, de destruction de l'apparence pour arriver à l'essence des phénomènes, permettra de comprendre le monde et d'y agir de façon à le transformer. Seulement la pensée critique, comme le souligne Freire, permettra à l'homme d'exister, car exister est différent de vivre dans le sens où vivre dépasse le simple fait d'être dans le monde. Exister, c'est être dans le monde, avec le monde et avec les autres humains pour accomplir la vocation même de l'espèce humaine qui est celle de devenir humain (Freire, 1978).

En suivant cette pensée, la réalité n'est plus appréhendée comme quelque chose d'univoque et d'immuable qui subsisterait dans un monde ontologique, comme un monde d'objets réels et figés existant de manière transcendante et au-delà de toute pensée ou action humaine et des représentations que l'homme se fait de celles-ci. La réalité humaine constitue plutôt un monde dans lequel les phénomènes humains (sociaux et historiques), les significations qui lui sont octroyées et les rapports sociaux sont considérés «comme produits de l'homme social et dans lequel l'homme lui-même se manifeste comme sujet réel de la vie sociale» (Kosik, 1970, p. 17). Or, la réalité représente ainsi un fait humain spatiotemporellement constitué qui, d'après les considérations de Lenoir (1991), s'inscrit dans le processus dynamique de production et reproduction, de confrontation de points de vue hétérogènes, inséparables du processus lui-même de production et de reproduction du social. Cette démarche dialectique de construction de la réalité implique le cheminement de la pensée à la recherche d'une connaissance qui n'est plus une vérité universelle, une loi immuable et incontestable, mais qui est, avant tout, une connaissance qui reste pour le moins



provisoire, limitée, relative et surtout contextualisée historiquement dans le réel en tant que synthèse de la confrontation entre une thèse et son antithèse (*Ibid.*).

Cela signifie en effet que la construction de la réalité n'est pas saisissable à tout jamais par le sujet. Tout au contraire, la construction de la réalité est un devenir (Kosik, 1970), c'est-à-dire «un procès au cours duquel l'humanité et l'individu réalisent leur propre vérité, en humanisant l'homme» (p. 17), car, ainsi que l'indique Freire (2001), l'être humain ne naît pas humain, il le devient dans les trames antagoniques de ses propres rapports sociaux. Plus précisément, c'est dire qu'il n'existe pas de vérité univoque ni de réalité préexistante qui demeurerait figée pour toujours en attendant d'être un jour enfin saisie. La réalité est une construction toujours relative et provisoire marquée par le lieu social et historique de celui qui la construit (son histoire de vie et ses expériences personnelles, ses rapports sociaux multiples, ses perspectives et aspirations).

Faire appel à ce postulat, soulignent Becker (1995), Castañon (2007), Gaya (2006), Lenoir (1993*b*), Piaget (2005) et Werneck (2006), implique d'exclure, dès lors, l'idée d'une réalité indépendante prédéterminée dans les structures internes du sujet (thèse aprioriste) ou encore disposée dans la nature et attendant d'être un jour découverte (thèse empiriste) par le sujet humain. La connaissance résulte plutôt, comme l'indique Vygotsky (1997), d'un complexe et indissociable processus d'interactions et de conflit entre l'organisme (le sujet connaissant) et l'environnement social (objet de connaissance); processus de construction effective et continue grâce à la médiation des structures cognitives qui permet l'assimilation des objets de connaissance en tant que psychisme historiquement constitué sous forme de rapports sociaux et l'accommodation du sujet à l'environnement social. Cette connaissance est essentiellement historico-culturelle et non pas génétique dans la mesure où elle ne relève pas d'une maturation naturelle de l'organisme, mais plutôt d'une assimilation des rapports sociaux.

C'est dans une telle conception présentée plus haut que les sciences humaines et sociales sont ici conçues en tant que discipline scolaire. Inspirés des travaux de Lenoir (1989, 1991, 2009*b*), Gosselin, Lenoir et Hassani (2005) et Laurin (1998), nous classons les sciences humaines et sociales parmi les disciplines scolaires qui ont pour objet la construction de la réalité humaine et sociale, l'étude de l'action humaine survenue dans le temps et dans l'espace de même que les résultats conséquents à cette action. Analogiquement aux sciences de la nature, affirment Gosselin *et al.* (*Ibid.*), les sciences humaines et sociales

constituent les matériaux indispensables à toute appréhension du réel – ayant pour objet la structuration de la réalité [...] humaine et sociale, et accordant ainsi la priorité au développement du savoir, particulièrement de type conceptuel, ce qui n'exclut nullement les apprentissages des savoir-faire méthodologiques et techniques et des savoir-être sociaux et intellectuels qui leur sont attachés. (p. 193)

Si l'insertion de ces disciplines dans le monde éducatif avait pour but principal de constituer l'identité collective des sujets en raison de leur territoire national (Audigier, 1997), aujourd'hui c'est parce qu'elles peuvent apporter des éléments de réponse aux questions que les êtres humains se posent sur les rapports constitutifs de la réalité humaine ou encore des solutions pratiques à certains problèmes qu'ils rencontrent au sein de leur vie sociale que ces disciplines trouvent du sens au sein de l'école primaire (Laville, 1991). Comme le souligne Laurin (1998), si les sciences humaines et sociales existent *de facto* pour répondre, quoique provisoirement, aux questions que se posent les hommes vivant en société, c'est parce qu'elles peuvent être «conçues comme un système construit de compréhensions et d'interprétation des actions humaines dans le temps et dans l'espace. Elles sont des entreprises de compréhension rationnelle du sujet humain et de son rapport au monde» (p. 13-14).

Dans le même ordre d'idées, Audigier (2006*a*) et Lebrun (1993) considèrent que les sciences humaines et sociales, plus que toute autre discipline scolaire, jouent



un rôle essentiel dans la construction des outils conceptuels nécessaires à l'appréhension du réel. En effet, la construction de la réalité permet de développer progressivement un système d'interprétation du phénomène humain et social. Dans cette perspective, il importe de considérer avec Lenoir (1989) que la raison d'être primordiale de l'enseignement des sciences humaines et sociales ne peut être instrumentale (que l'élève apprenne à identifier les traits physiques d'un paysage, à nommer les frontières du Québec, à utiliser une carte, etc.), encore moins informative (que l'élève apprenne que les Indiens allaient à la chasse et à la pêche, qu'ils ne connaissaient pas le bon Dieu, ou que le Canada est devenu une colonie anglaise en 1760). Les sciences humaines et sociales sont plutôt praxéologiques dans le sens où, par la construction de la réalité, l'élève développe une pensée critique et féconde susceptible de l'aider à comprendre et expliquer le monde et à intervenir de façon réfléchie dans le réel.

Toutefois, dans la mesure où ni le sujet, ni le monde dans lequel ce sujet vit, ni l'expérience qu'il a de celui-ci ne sont disciplinaires (Audigier, 2004), l'enseignement des sciences humaines et sociales est confronté à une double exigence: d'un côté, l'enseignement des sciences humaines et sociales a pour objectif

d'aider les élèves à mettre en ordre leur expérience, à réfléchir le monde dans lequel ils vivent, à transmettre du sens commun raisonné et à raisonner le sens commun [...]; de l'autre, cet enseignement s'efforce d'introduire les élèves dans des univers déjà constitués qui disent le présent et le passé des hommes. (p. 49-50)

En effet, cet enseignement doit permettre à l'élève de se construire progressivement une vision du monde en tenant compte de son propre système d'interprétation déjà constitué (ses valeurs, ses préconceptions, ses perceptions, son expérience antérieure, ses connaissances de sens commun), c'est-à-dire de donner un sens humain aux phénomènes sociaux pour reprendre les mots de Kosik (1970). C'est cette vision du monde qui lui permettra de juger par lui-même les divers problèmes et situations qui se présentent dans sa vie sociale et de prendre des décisions diverses



concernant sa façon d'agir et d'intervenir dans le monde. Comme l'affirme Freire (1974), personne ne libère autrui, de même que personne ne se libère seul. Les êtres humains se libèrent ensemble par l'intermédiaire du monde. Cette libération, qui constitue le passage du sujet du monde de l'ignorance (conscience ingénue ou magique) à la conscience critique, a pour base le questionnement, la réflexion et l'appropriation critique et distanciée de la réalité (Freire, 1978).

En sciences humaines et sociales, ajoute Audigier (2004), le monde réel constitue l'objet de connaissance, mais également l'horizon de l'action du sujet. Ainsi, par la construction de la conscience territoriale, historique et sociale, ces disciplines permettent aux élèves de mieux interpréter le monde dans lequel ils vivent et d'assumer pleinement leur rôle de citoyen. Concrètement, cela signifie que, par l'objectivation cognitive du réel, qui amène à la construction critique et distanciée de la réalité, les élèves sont amenés à développer leurs capacités de réflexion, leur autonomie de pensée et, par la prise en charge des actions qui découleront des jugements ainsi éclairés, ils seront amenés à une certaine participation au sein de la société, c'est-à-dire à une certaine responsabilisation sociale (Lenoir, 1989).

Alors que la thèse réaliste préconise que le savoir renvoie à un donné préexistant au sujet humain et indépendant de son action sur et dans le monde (Castañón, 2007; Chauí, 2000; Lenoir, 1993*a*, 1993*b*), son statut est tout autre lorsqu'on s'inscrit dans une perspective critique et réflexive de l'enseignement des sciences humaines et sociales selon laquelle la réalité est le produit de l'action humaine et, par le fait même, déterminée socialement et spatiotemporellement (Lebrun et Lenoir, 2001 et Spallanzani *et al.*, 2001). Cette perspective amène à considérer le savoir plutôt comme une construction de la part de l'apprenant, rendue possible grâce à un ensemble d'actions finalisées mises en place par l'enseignant. Le savoir «constitue une réponse spécifique à un questionnement spécifique et une élaboration mentale qui dépend largement de l'expérience individuelle et sociale de chaque individu» (Spallanzani *et al.*, *Ibid.*, p. 99). Le savoir constitue en fait les outils

essentiels à partir desquels l'élève sera en mesure de mettre en ordre son expérience empirique, de développer sa conscience critique, sa pensée réflexive et, par conséquent, agir sur et dans le monde.

En ce sens, les sciences humaines et sociales, telles que conçues dans l'univers scolaire, doivent repenser la fonction identitaire à partir de laquelle elles se sont constituées au fil du temps. L'histoire ne peut pas simplement avoir pour but de raconter sous la forme de récits historiques des faits survenus dans le passé (Laville, 1991; Moniot, 1993) de même que la géographie ne peut plus simplement viser la description des espaces immuables (Bailly et Ferras, 1997). Puisque ces disciplines visent la structuration de la réalité humaine et sociale, indique Laurin (1998), elles exigent bien plus que des habiletés de mémorisation, d'observation et de description. Elles requièrent en effet des capacités de questionnement, de raisonnement, d'analyse, de synthèse et de jugement critique; en d'autres termes le développement d'une attitude critique et réflexive à l'égard des phénomènes sociaux et humains et surtout l'autonomie intellectuelle des élèves, car étudier les sciences humaines et sociales au primaire signifie, d'une part, «apprendre à s'interroger sur un sujet, sur un problème concernant la façon dont les êtres humains vivent ensemble dans l'espace géographique et le temps historique» et apprendre à «utiliser des concepts, des notions, des méthodes pour acquérir une meilleure connaissance de ce problème, pour saisir le sens des actions humaines, penser et agir» (p. 15) et, d'autre part, «être mis le plus souvent possible en situation de réflexion, de synthèse, de recherche, de discussion et d'argumentation» (*Ibid.*).

Cette orientation conduit à privilégier, en ce qui a trait aux finalités éducatives, l'apport des sciences humaines et sociales au développement intellectuel de l'élève. Une telle orientation repose sur un équilibre nécessaire entre le développement conceptuel ainsi que le développement d'habiletés et d'attitudes intellectuelles, dont une centration sur l'interprétation et la compréhension des phénomènes plutôt que sur leur simple description (Laville, 1993; Lebrun, 1993;



Lebrun et Lenoir, 2001). Entre autres, on met l'accent sur l'effort de rationalité, de distanciation, de critique, d'objectivation et de raisonnement dans l'étude des phénomènes humains et sociaux. Comme Laville (1991) le met en évidence, l'histoire ne se contente plus de mettre en œuvre un récit linéaire et achevé des faits du passé de même que la géographie ne se satisfait plus de simplement localiser ou décrire des paysages. Ces disciplines se tournent plutôt vers une étude intégrée du phénomène humain sous l'angle géographique, historique et social afin de chercher des explications raisonnées à des problèmes survenus dans le temps et dans l'espace. Ces explications reposeraient sur une approche comparative entre l'"ici aujourd'hui" et l'"ailleurs aujourd'hui", ainsi qu'entre l'"ici aujourd'hui" et l'"ici autrefois" mettant en œuvre plusieurs registres temporels et spatiaux.

## **1.2 Processus requis pour construire la réalité humaine et sociale**

Pour construire la réalité, souligne Kosik (1970), le sujet doit effectuer un détour. Celui-ci requiert dès lors qu'il se détache de son état naturel pour devenir humain et pour connaître la réalité en tant que telle, c'est-à-dire concevoir des outils intellectuels qui lui permettront de construire de façon systématique et rigoureuse la réalité de manière critique. Avec la pensée dialectique, une distinction importante est mise en évidence entre l'idéal d'objectivité propre aux sciences humaines et sociales d'inspiration positiviste et le processus d'objectivation. Alors que l'objectivité fait référence à la croyance en une vision non subjective du réel, partant de la prémisse selon laquelle l'objet de connaissance possède en lui-même des propriétés objectives que le sujet connaissant n'aurait qu'à découvrir par le biais de l'expérimentation empirique du réel, l'objectivation renvoie plutôt à la capacité même qui est inhérente et propre à l'entité humaine de se construire en tant que sujet interagissant, de se décentrer par rapport à lui-même et par rapport au monde dans lequel il vit et concrétise sa vocation ontologique d'humanisation afin de mettre en œuvre une analyse d'une facette du réel prise comme objet d'étude (Laforest et Lenoir, 1987). Elle conduit également à une dissociation importante entre réel et réalité dans la



mesure où elle renvoie plutôt à un processus subjectif (dans le sens qu'il n'efface pas le sujet historique) de construction humaine d'une réalité qui n'est pas un simple dévoilement du réel. Alors que du réel «on ne peut dire grand-chose sinon qu'il "est vraiment" dans une objectivité insaisissable» (Lenoir, 1979, p. 32), la réalité «qui s'en distingue, [constitue] sa représentation structurée/structurante produite par l'homme» (*Ibid.*). Elle renvoie plutôt au résultat de son propre travail d'élaboration (Thullier, 2008).

En ce sens, l'accent mis sur l'objectivation implique, entre autres, une vision de l'être humain, le sujet de tout processus cognitif, comme un acteur qui, en fonction de ses intentionnalités, contribue à construire et reconstruire le monde dans lequel il vit, comme un être sociohistorique, créateur et responsable. Comme l'affirme Lenoir (1993b), tout processus cognitif d'objectivation de la réalité humaine et sociale s'accomplit dans l'interaction entre les trois composantes suivantes du processus cognitif:

- Tout d'abord, il y a le sujet humain historique qui, en rapports sociaux avec d'autres sujets humains, produit la connaissance du réel et se transforme en retour du processus cognitif qu'il réalise.
- Deuxièmement, l'objet de connaissance, c'est-à-dire une facette du réel humain circonscrit et défini en tant qu'objet d'étude.
- Enfin, le rapport cognitif qui s'établit entre ce sujet humain et historique et l'objet de connaissance par l'entremise d'un système objectif de régulation (la médiation) permettant la constitution à la fois de cet objet comme objet construit et du sujet humain comme sujet actif.

Le processus d'objectivation par lequel le sujet construit la réalité repose donc sur la capacité qui est spécifique à l'espèce humaine de «poser en extériorité (de dire "réflexivement") la totalité du concret-réel ou des segments de cette totalité afin de les considérer comme objets d'études» (*Ibid.*, p. 51). En d'autres mots, l'objectivation implique un processus de décentration progressif de l'activité du sujet

humain aussi bien à l'égard de ses structures organiques qu'à l'égard des caractéristiques concrètes du réel qu'il appréhende en tant qu'objets extérieurs. Or, il faut noter qu'un double rapport avec le réel s'instaure alors. Le premier renvoie à la constitution même des processus cognitifs: la connaissance résulte d'un processus de construction humaine et non pas d'un transfert d'une vérité préexistante au sujet humain. Le deuxième fait référence aux liens que le processus cognitif établit avec la réalité produite, en ce sens que la connaissance résulte d'une intervention active de la part du sujet sur l'objet (l'assimilation) et non d'un simple enregistrement dans le monde cognitif des objets figés existants en tant que tels dans un monde ontologique.

Ce processus n'est donc pas simplement appropriation, mais avant tout, construction médiatisée d'un objet. Comme le souligne Kosik (1970), la production intellectuelle de la réalité humaine et sociale exclut dès lors son appropriation directe et immédiate. L'objectivation, affirme Gilliéron (1985), implique un détour qui renvoie à une démarche structurée et rigoureuse, laquelle doit suivre l'esprit humain: «il lui faudra donc sélectionner les faits selon d'autres critères que ceux qui lui sont spontanés» (p. 31). Ce processus de différenciation implique la mise à distance (rupture) entre le sujet et le réel, ce dernier étant alors appréhendé comme objet de connaissance. En ce sens, ajoute Lenoir (1993*b*), un objet ne peut exister en tant que représentation conceptuelle d'un segment du réel que par la différenciation qui en est faite par un sujet humain, parmi l'ensemble des objets qu'il peut concevoir au sein du réel. Cet objet n'existe pas comme concept tant et aussi longtemps «qu'un sujet ne le saisit pas comme distinct également de lui, extérieur à son entité, et ne lui donne pas une consistante structurée, celle de la réalité» (p. 64). Dans ce même ordre d'idées, Gilliéron (1985) considère qu'établir un fait, ce n'est pas seulement le rendre manifeste à soi-même, mais surtout de le rendre accessible à quelqu'un d'autre, car les faits n'existent pas en tant que tels. Ils n'existent que parce qu'ils sont appréhendés par le sujet humain en les formulant et les exprimant comme différents de lui au moyen d'un langage. Dans ce processus, la négation occupe une place centrale. La conceptualisation de l'objet, selon Goldmann (1967), Kosik (1970) et



Lenoir (1993*b*), requiert la négation (suppression) de la positivité immédiate des phénomènes humains et sociaux tels qu'ils apparaissent à l'être humain sur le plan de la connaissance commune et à travers ses expériences pratiques concrètes et ses perceptions sensibles directes. Les représentations construites de manière immédiate et spontanée doivent être niées pour qu'une nouvelle structure conceptuelle réaménagée et enrichie puisse être construite. C'est la négation des représentations immédiates qui crée le fossé nécessaire entre le sujet et l'objet de la connaissance.

Sur le plan scolaire, ce processus d'objectivation repose sur le développement et l'application d'une démarche systématique et rigoureusement structurée visant à assurer la rigueur du système d'interprétation et de la vision du monde que l'élève construira progressivement. Comme le mentionnent Laurin (1998), Lebrun (1993), Lebrun et Lenoir (2001), Lenoir (1989) et Spallanzani *et al.* (2001), en sciences humaines et sociales, la rupture qui s'opère entre l'élève et le réel dans la production du savoir doit nécessairement s'appuyer sur le développement et l'application d'une démarche systématique, méthodique, structurée et rigoureuse qui puisse assurer la fonction médiatrice. Cette démarche, qui peut être qualifiée de démarche de conceptualisation, consiste en «la mise en œuvre de processus d'abstraction appliqués à un segment du réel humain afin de produire une représentation symbolique de ce réel, la réalité» (Lebrun et Lenoir, 2001, p. 579).

Pour que l'élève puisse s'engager dans une telle démarche, et ainsi construire la réalité, il revient à l'enseignant de le placer en situation d'y parvenir. Il lui appartient de concevoir un ensemble d'activités structurées qui guident et soutiennent la démarche effectuée par l'élève, qui produisent au départ chez celui-ci une perturbation déséquilibrante, source d'un questionnement et de la mise en œuvre des processus d'apprentissage. En effet, cette démarche requiert un cheminement qui, selon les travaux de Lenoir et Laforest (1994) et Spallanzani *et al.*, (2001), est scindé en trois phases complémentaires et interreliées: une phase d'investigation spontanée qui, par l'entremise d'une situation problème ancrée dans la réalité individuelle ou



sociale de l'enfant, a pour but de soulever un questionnement permettant d'explorer et d'exprimer ses perceptions initiales et conduit à la formulation de questions de recherche; une phase d'investigation structurée au sein de laquelle l'enfant, étant soutenu, guidé et encadré par l'enseignant, élabore un plan de recherche qui inclut l'identification des informations à obtenir, l'élaboration de l'outil de collecte et la collecte de données; une phase de structuration régulée, dans laquelle les données recueillies font l'objet d'une classification, d'une mise en relation et d'une production synthèse de façon à permettre la (re)structuration du système d'interprétation du réel. Cette nouvelle compréhension du monde est finalement objectivée au regard des perceptions initiales exprimées en début de séquence et de la démarche utilisée.

Une telle conception requiert dès lors, au niveau des processus d'enseignement-apprentissage, une certaine rupture par rapport à l'approche empirico-inductiviste et la mise en place d'un processus de différenciation, de catégorisation, d'abstraction et de généralisation favorisant la conceptualisation d'un aspect de la réalité. En effet, comme le souligne Kosik (1970), c'est par l'intermédiaire de l'abstraction, de la thématization et de la projection que le sujet humain arrive à construire, parmi la multiplicité des phénomènes qui se présentent de manière immédiate dans le monde, certaines catégories explicatives de celui-ci (les concepts). Tout en se complexifiant, se restructurant et se modifiant au fur et à mesure que de nouvelles constructions se façonnent, ces catégories permettent à l'homme d'analyser et de comprendre la réalité humaine et sociale, car «le concret devient compréhensible grâce à la médiation de l'abstrait» (p. 25).

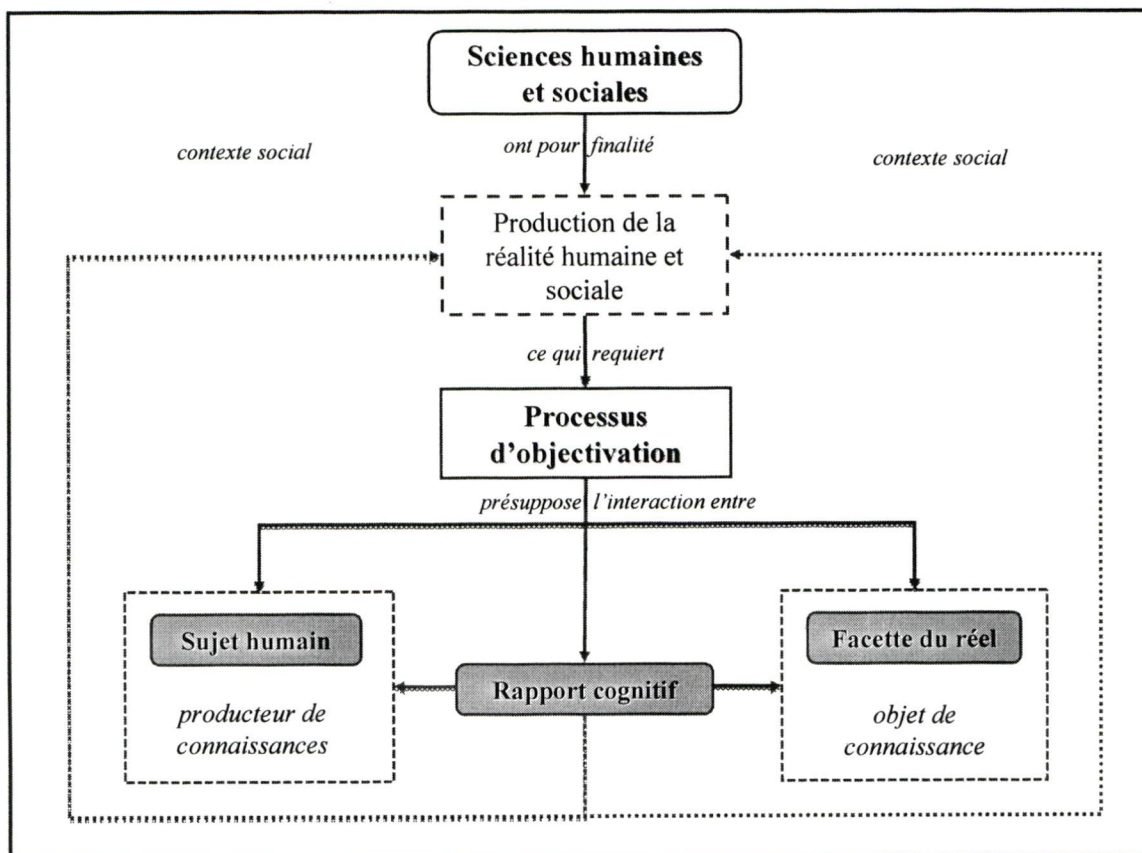
En résumé des éléments discutés dans cette section concernant la spécificité des sciences humaines et sociales, nous concluons que

- les sciences humaines et sociales portent sur les rapports constitutifs de la réalité humaine (les rapports sujet-objet), c'est-à-dire les diverses manifestations de l'action humaine spatiotemporellement déterminées et les résultats conséquents de cette action;

- les sciences humaines et sociales ont pour finalité première la construction de la réalité humaine et sociale afin de mieux connaître, comprendre et expliquer le phénomène humain et de pouvoir agir;
- la construction de la réalité humaine et sociale en tant que spécificité des sciences humaines et sociales implique que celle-ci ne soit pas donnée de manière immédiate et spontanée, mais qu'elle requiert nécessairement un détour de la part du sujet humain par un processus d'objectivation, par une démarche structurée qui agit en tant que médiation cognitive entre le sujet connaissant et l'objet de connaissance;
- en tant que résultat d'un processus d'objectivation, la construction de la réalité humaine fait appel à un ensemble de concepts interreliés et organisés dans une structure conceptuelle qui permettent au sujet humain de la décrire, de l'expliquer et de la comprendre.

La figure 1 qui suit met en évidence la conception des sciences humaines et sociales retenue dans le cadre de la présente recherche.

**Figure 1**  
**La conception des sciences humaines et sociales retenue**



Si la réalité n'est pas un donné qui se transmet et si elle constitue le produit d'un travail cognitif de l'élève (médiation cognitive), elle requiert dès lors dans le cadre de l'enseignement scolaire, selon la conception constructiviste et dialectique qui sous-tend notre réflexion, une médiation externe qui met en place les conditions les plus propices pour favoriser sa mise en œuvre. Comment les pratiques mises en œuvre par les futurs enseignants permettent-elles d'envisager la construction intellectuelle par les élèves de cette réalité? Les dispositifs mis en place sont-ils susceptibles d'amener l'élève à recourir à un processus d'objectivation? Trouver des réponses, ne seraient-ce que partielles, à ces interrogations requiert d'analyser les pratiques en ayant recours à un cadre d'analyse qui tient compte de la fonction centrale de l'enseignant agissant en tant que médiateur du rapport cognitif que l'élève établit avec les objets de savoir afin de construire la réalité humaine et sociale, en l'occurrence le concept d'intervention éducative.

## 2. L'INTERVENTION ÉDUCATIVE

L'utilisation du terme intervention pour faire référence à des activités professionnelles est historiquement très récente et recouvre une variété de significations. Il apparaît dans les années 1970 au Québec et au Canada et dans la décennie suivante en France (Nélisse, 1997). Appliqué en éducation, le concept d'intervention permet de poser un regard critique sur l'action de l'enseignant en l'expliquant et en essayant de comprendre son fonctionnement. Considéré dans le cadre de cette thèse comme une modélisation de la pratique d'enseignement<sup>27</sup>, son choix repose, entre autres, sur la possibilité d'approcher les pratiques à partir d'une articulation entre différentes dimensions et différentes phases de la pratique, de mettre en évidence l'interaction entre les élèves et l'enseignant et de souligner la fonction médiatrice centrale de l'enseignant agissant sur le rapport d'apprentissage qui s'établit entre les élèves et les objets de savoir (Lenoir *et al.*, 2002).

---

<sup>27</sup> Nous entendons par modèle «une description et une représentation schématique, systématique et consciemment simplifiée d'une partie du réel, faites au moyen de signes, de symboles, de formes géométriques ou graphiques, et de mots» (Willett, 1992, p. 33).



Le recours au concept d'intervention éducative pour analyser les pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales au primaire met en évidence la nécessité d'exprimer synthétiquement la complexité de la fonction enseignante, métier relationnel qui ne se résume pas à la seule pratique de transmission des savoirs réifiés. Dans les réflexions au cœur des recherches menées au CRIE et à la CRCIE sur lesquelles nous nous appuyons, la notion d'intervention éducative

se centre sur l'agir de l'intervenant et elle a l'avantage de prendre en compte les composantes qui fondent les interactions entre des sujets apprenants, des savoirs et un ou plusieurs enseignants dans un contexte socio-éducatif et socioculturel spécifique, sans privilégier pour autant l'une ou l'autre de ces composantes. (*Ibid.*, p. 5)

Centrée sur le rapport au savoir, la triade du processus enseignement-apprentissage (enseignement-savoir-élève) qui privilégie tantôt l'enseignant, tantôt l'élève ou encore les savoirs à enseigner est ainsi rompue. Elle est remplacée par une nouvelle conception axée sur les processus médiateurs. Par conséquent, si, sur l'influence du paradigme processus-produit, l'action d'enseignement et l'action d'apprentissage étaient considérées comme étant distinctes et séparées (Altet, 2002a; Bru, 1994; 2002a; Doyle, 1986a, Gage, 1986), force est de reconnaître que le concept d'intervention éducative met en évidence plutôt une interaction dynamique de la relation enseignement-apprentissage dans la mesure où il instaure, par le recours au concept de médiation pédagogicodidactique – qui sera présenté plus loin –, un lien qui va de l'enseignant au rapport cognitif qui s'établit entre l'élève et le savoir; lien qui fonctionne comme élément organisateur clé de la relation. Ainsi, on peut définir l'intervention éducative comme:

l'ensemble des actions finalisées posées par des personnes mandatées, motivées et légitimées en vue de poursuivre dans un contexte institutionnellement spécifique les objectifs éducatifs socialement déterminés, en mettant en place les conditions les plus adéquates possible pour favoriser la mise en œuvre par les élèves des processus d'apprentissage appropriés. (Lenoir *et al.*, 2002, p. 12)

Du point de vue de l'enseignement des sciences humaines et sociales et en fonction des pratiques qui seront actualisées par les futurs enseignants en contexte de formation initiale en milieu de pratique – perspective qui fait l'objet de la présente étude – nous comprenons alors l'intervention éducative en sciences humaines et sociales comme un ensemble d'actions intentionnelles mises en œuvre par le futur enseignant, en mettant en place les conditions les plus propices pour permettre à l'élève de recourir à une démarche structurée et rigoureuse et, par là, de construire la réalité humaine et sociale.

## 2.1 Une action finalisée

En premier lieu, ce construit théorique implique que l'intervention éducative ne soit pas simplement une action, mais qu'elle constitue une action sociale intentionnelle, dirigée, finalisée, légitimée (Nélisse, 1997). À ce sujet, Schwebel *et al.*, (1990) distinguent deux types d'actions sociales sur le développement cognitif de l'individu: 1) des actions qui facilitent le développement cognitif par hasard et auxquelles les individus sont soumis pour le simple fait d'être dans le monde, d'interagir, de vivre (ex.: communication parent/enfant, jeux d'enfant, conversations entre adolescents, etc.); 2) des actions qui sont construites formellement et intentionnellement pour permettre à l'individu le développement des rapports cognitifs. L'intervention éducative serait alors parmi ce deuxième groupe d'actions, car «il n'est pas d'intervention sans une ou des finalités» (Lenoir *et al.*, 2002). Quoiqu'il n'existe pas de définition unique de ce qu'est une finalité et que les discours sur l'éducation débordent de finalités (Audigier, 1993), nous la considérons dans le cadre de notre propos comme une affirmation de principes par laquelle un enseignant identifie, justifie et véhicule des valeurs concernant la spécificité et la raison d'être de son action, c'est-à-dire l'orientation générale de ses actions (dans le cas qui nous occupe, l'intervention éducative en sciences humaines et sociales). Considérées sous cet angle, les finalités anticipent et justifient toute intervention. Nous y reviendrons plus loin dans la section 3.1.



## 2.2 Une action médiatrice

En deuxième lieu, ce construit sous-tend que l'intervention éducative est indissociable du concept de médiation<sup>28</sup>. Ce dernier fait référence à l'interactivité régulatrice qui s'instaure entre un intervenant socialement légitimé (l'enseignant), des sujets apprenants et une facette du réel pris comme objet d'étude (généralement prescrite par le curriculum). Comme nous l'avons mis en relief dans la première partie de ce chapitre, tout processus d'apprentissage en tant que rapport cognitif entre l'apprenant et un objet de connaissance construit comme tel n'est jamais une relation directe et immédiate d'appropriation de la réalité humaine et sociale. Or, c'est grâce à un système médiateur entre le sujet et l'objet de savoir qu'un processus cognitif d'objectivation (médiation) s'établit. Il faut néanmoins distinguer deux types de médiation: la médiation cognitive qui lie le sujet à l'objet du savoir et la médiation pédagogicodidactique qui lie l'enseignant à la médiation cognitive, la seconde précédant, provoquant et organisant la première (Weisser, 2007). Ces deux médiations sont distinctes, mais elles s'interpellent et interagissent.

Entendue au sens strict – nous l'avons discuté dans la première partie de ce chapitre – la médiation en tant que dimension intrinsèque repose sur la thèse que la réalité, soit-elle humaine, physique ou sociale, relève d'une construction de la part du sujet humain spatiotemporellement déterminé. Il «s'agit d'une action qui passe par le détour nécessaire d'un système objectif de régulation, lui-même étant objet d'une construction» (Lenoir *et al.* 2002, p. 17). La médiation cognitive résulte donc de la rupture que le sujet établit avec l'objet en produisant en lui cet objet (Lenoir, 1996). Par contre, entendu en son sens large, en tant que dimension extrinsèque, la médiation pédagogicodidactique désigne plutôt,

---

<sup>28</sup> Le concept de médiation possède différentes acceptions parmi lesquelles celle d'entremise (du latin *mediare*) qui renvoie à l'intervention d'un tiers chargé d'établir une réconciliation entre divers protagonistes dans une relation de litige (le sens juridique du concept); et celle de *médiateur* qui renvoie plutôt à «ce qui est en relation avec un autre terme par l'intermédiaire d'un troisième [...] ce qui est conditionné, dépendant, ce qui subsiste par autre chose» (Prairat, 2007, p. 12). En ce sens, la médiation est toujours une condition. C'est dans cette deuxième acception que nous le considérons.



la fonction sociale qui consiste à aider l'individu à percevoir et à interpréter son environnement. Une personne, le médiateur, en aide une autre à reconnaître certaines caractéristiques importantes, physiques ou sociales, de son expérience présente ou passée, en les sélectionnant et en les organisant. Bref, le médiateur aide l'individu à donner un sens à l'univers. (Schwebel *et al.*, 1990, p. 297)

En ce sens, cette médiation relève d'une action extérieure et constitue un moyen concret d'intervention. Pour Lenoir *et al.* (2002), elle est ainsi pédagogicodidactique en ce qu'elle «fait appel à la fois aux dimensions psychopédagogiques et aux dimensions didactiques, afin de mettre en œuvre les conditions jugées les plus propices à l'activation par l'élève du processus de médiation cognitive» (p. 19). Comme le met en évidence Altet (2006), le terme pédagogicodidactique renvoie à la fois à la fonction didactique de structuration et de gestion des contenus et à la fonction pédagogique d'aide à la construction du savoir par la relation fonctionnelle et organisationnelle des apprentissages, ce qui ne peut exclure l'ensemble des aspects liés à la gestion du temps, de l'espace et de la conduite des élèves en classe. En d'autres termes, la médiation pédagogicodidactique correspond à la manière dont un individu plus expérimenté organise l'environnement d'un autre individu pour le rendre intelligible, de telle sorte que cet individu puisse s'y adapter pour y penser et y construire son apprentissage (Barth, 2000).

Ces considérations nous amènent à penser la médiation externe de l'enseignant comme étant à la confluence entre les trois dimensions de l'intervention éducative associées à la perspective opérationnelle<sup>29</sup>. La dimension didactique fait référence à la structuration et à la gestion de contenus d'enseignement spécifiques des différentes matières scolaires. Elle renvoie au rapport aux savoirs disciplinaires à

---

<sup>29</sup> Nous organisons les dimensions de l'intervention éducative définies par Lenoir et Vanhulle (2006) en trois perspectives: une perspective socioéducative contextuelle, liée au contexte plus ample et indépendant de la volonté ou du désir de l'enseignant (dimension contextuelle); une perspective socioéducative liée au cadre de référence de l'enseignant (vision de l'école et de ses finalités ou dimension curriculaire, vision de l'enseignement et de l'apprentissage ou dimensions socioaffective et historique, vision du savoir ou dimension épistémologique); et finalement, une perspective opérationnelle qui représente l'actualisation de ce cadre de référence dans la classe (les dimensions didactique, psychopédagogique et organisationnelle) (Araújo-Oliveira, Lebrun et Lenoir, 2009).

enseigner ainsi qu'aux processus d'enseignement mis en œuvre. Cette dimension de l'intervention éducative se distingue des autres par son caractère disciplinaire qui conduit à une prise en compte de la spécificité de la discipline enseignée (finalités, objets d'apprentissage, démarches, outils, etc.).

La dimension psychopédagogique, quant à elle, renvoie au rapport à la relation enseignant-élève ainsi qu'aux techniques et méthodes d'enseignement-apprentissage générales mises en place par l'enseignant et choisies, non en fonction des savoirs en jeu, mais plutôt en fonction des caractéristiques des élèves (âge, stade de développement) de la satisfaction de leurs besoins et du développement de leurs potentialités.

Enfin, la dimension organisationnelle renvoie à la gestion de la classe, c'est-à-dire à l'ensemble des opérations (organisation du temps, de l'espace, de la discipline, etc.) que l'enseignant met en place pour créer et maintenir un bon climat de travail et un environnement ordonné favorable à l'enseignement et, par conséquent, aux processus d'apprentissage des élèves. C'est le point de vue de la médiation extrinsèque de l'enseignant (à la fois pédagogique, didactique et organisationnelle) centrée sur les processus d'apprentissage des élèves qu'on adopte dans cette thèse.

Ainsi conçu, ce concept permet de dépasser la vision applicationniste et réductrice qui prône l'apprentissage comme étant la simple conséquence de l'enseignement et de repenser la place importante de l'enseignant dans le processus enseignement-apprentissage. Pour Cardinet (1995), l'enseignant, en tant que médiateur, constitue «le lieu de passage dynamique qui rend possible, dans les meilleures conditions, la relation qui s'instaure entre les deux autres parties en présence: le savoir et celui qui apprend» (p. 50). Vu sous l'angle de la didactique, le concept de médiation, nous dit Lenoir (1996), paraît dès lors central en ce sens qu'il



appartient au rapport d'apprentissage lui-même, en tant que [...] médiation sémantique et en tant que démarche d'une part, et, d'autre part, en ce qu'il désigne la nécessaire médiation d'un intervenant externe venant assurer les conditions [...] les plus favorables à l'actualisation du rapport S-DA-O, ou S désigne des sujets en interaction, O les contenus des disciplines scolaires et DA la médiation cognitive. Ainsi conçu, le concept de médiation appliqué à la didactique peut être à même de définir la fonction de médiation d'un formateur (l'action didactique AD) et des outils didactiques auquel il recourt, et de mettre en évidence [...] les rapports interactifs qu'il assure avec le sujet et l'objet. Il permet de souligner, avant tout, que les apprentissages relèvent des rapports d'objectivation médiatisés S-DA-O et que le travail sur l'un et l'autre de ces termes ne peut se faire qu'en fonction d'une action de médiation sur leur rapport et donc, préalablement, qu'à partir des finalités éducatives socialement retenues. (p. 242)

### **2.3 Une action qui recourt à des dispositifs de formation**

Si le concept de médiation met en évidence la rencontre fondamentale entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage où le premier constitue une action (médiation extrinsèque) visant à favoriser le second (médiation intrinsèque), il faut reconnaître, en troisième lieu, qu'une telle rencontre ne peut se réaliser que par la mise en œuvre des dispositifs de formation appropriés.

Nous entendons par dispositifs les moyens mis en œuvre par l'enseignant au sein des situations d'enseignement-apprentissage qu'il organise dans le but de favoriser la mise en œuvre par l'élève de la médiation cognitive. Il s'agit, tel que défini par Vandendorpe (1999), d'un «environnement aménagé de manière à offrir à certaines actions ou à certains événements des conditions de réalisation optimales» (p. 199). Il s'agit, d'après Lenoir, Maubant, Hasni, Lebrun, Zaid, Habboub et McConnell (2007) «d'un cadre d'action régulateur du processus d'apprentissage, d'un moyen mis en œuvre en vue d'atteindre une finalité» (p. 49). Toutefois, comme le rappellent ces auteurs, ce moyen n'a pas la fonction de contrôle, comme c'est le cas du concept de dispositif chez Foucault. Ouvert et tolérant à l'erreur, il a plutôt une fonction de médiation, de régulation, de support, de guide, dont dispose l'enseignant



afin de favoriser la mise en œuvre par l'élève des processus de médiation cognitive. Ce dispositif est traité davantage dans la section 3.2 de ce chapitre.

## 2.4 Une action qui se déploie en différentes phases

Enfin, cette action justifiée et motivée, qui prend forme dans un dispositif institutionnel normatif (l'école, la classe, une discipline scolaire), dans une interaction sociale déterminée dans l'espace et dans le temps (médiation pédagogicodidactique) et par le biais d'un dispositif de formation approprié, se déploie au sein de différentes phases interreliées (Lenoir *et al.*, 2002; Spallanzani *et al.*, 2001).

La phase préactive constitue l'ensemble des actions de planification de l'enseignant en prenant pour base les orientations curriculaires, les savoirs des élèves et les conditions historiques et contextuelles de la situation éducative. De façon opérationnelle, cette phase correspond au moment où l'enseignant, seul ou en collaboration avec ses collègues, établit des objectifs, choisit des contenus, prépare du matériel didactique, prépare des activités d'enseignement-apprentissage, définit des tâches à soumettre aux élèves, etc.

La phase interactive, quant à elle, constitue l'action à proprement parler où entrent en jeu les conditions pédagogiques, didactiques et organisationnelles. C'est le moment crucial de l'actualisation en classe avec les élèves des éléments qui ont été pensés auparavant par l'enseignant, où l'enseignant pose des questions, contrôle le temps, invite à la participation, etc. Autrement dit, c'est la mise en situation des éléments prévus dans la phase de préaction et parfois des éléments qui n'ont pas été prévus.

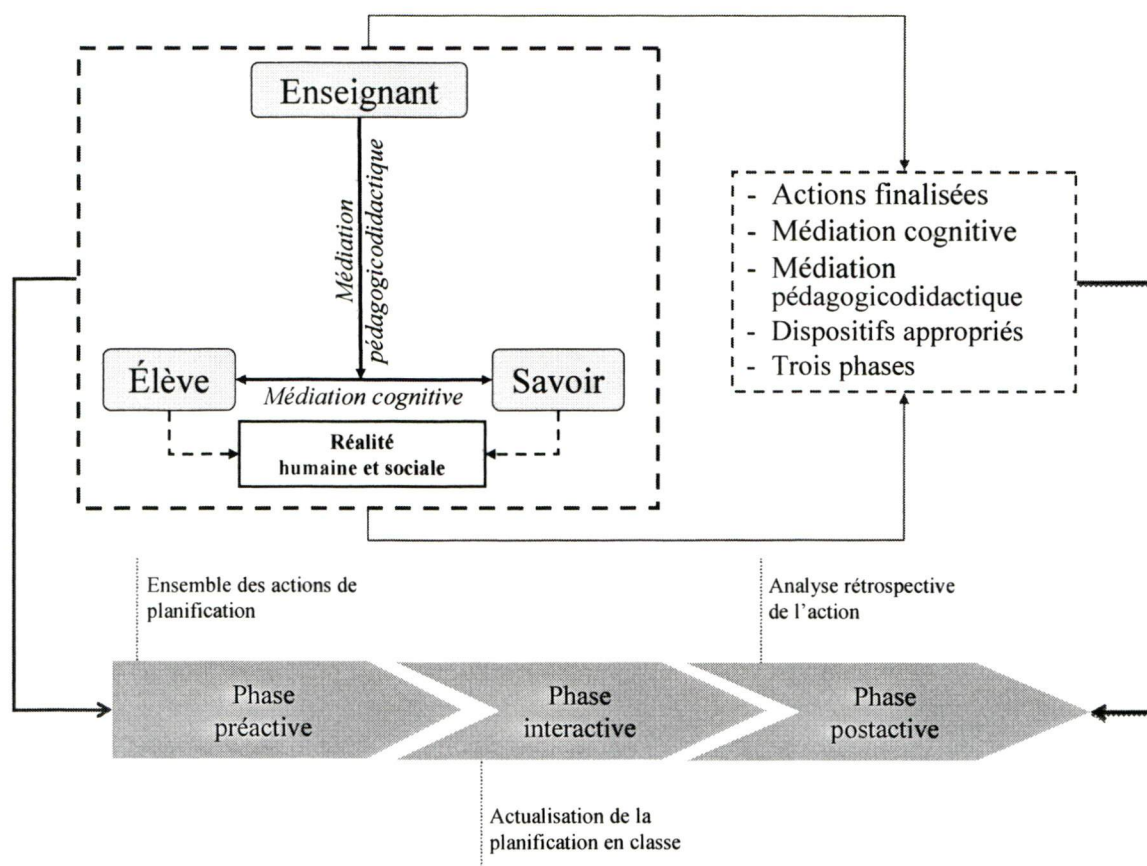
Enfin, la phase postactive est en lien avec l'ensemble des procédures d'autoévaluation qui suivent l'action de l'enseignant en classe (évaluation de la mise en œuvre, réflexion sur les gestes posés, sur les tâches demandées aux élèves, sur les objectifs, sur l'activité des élèves pour accomplir les tâches, etc.).

En résumé des éléments discutés dans cette section concernant l'intervention éducative en sciences humaines et sociales, nous retenons que l'intervention éducative en sciences humaines et sociales est une médiation pédagogicodidactique, qui trouve sa raison d'être dans la mise en place des conditions (situations problématiques, dispositifs de formation, démarches d'apprentissage, outils intellectuels et supports variés) jugées appropriées pour aider l'apprenant à construire la réalité et, ce faisant, à s'émanciper. En ce sens, elle

- constitue l'ensemble des actions intentionnelles mises en œuvre par un enseignant, en mettant en place les conditions (didactiques, pédagogiques, organisationnelles) les plus adéquates pour permettre à l'élève de recourir à une démarche structurée et rigoureuse et, de ce fait, de construire intellectuellement dans un contexte disciplinaire la réalité humaine et sociale;
- est indissociable du concept de médiation en distinguant, d'une part, la médiation cognitive qui souligne que l'apprentissage n'est jamais un rapport direct d'appropriation du réel, mais qu'elle passe plutôt par l'intermédiaire d'un système médiateur interne et, d'autre part, la médiation sociale à caractère pédagogicodidactique de l'enseignant agissant sur la médiation cognitive.
- se concrétise par la mise en œuvre des dispositifs de formation appropriés;
- se déploie en trois phases distinctes et interreliées: phase préactive, phase interactive et phase postactive.

La figure 2 ci-après présente synthétiquement le concept d'intervention éducative en sciences humaines et sociales tel que développé dans le cadre de cette recherche.

**Figure 2**  
**Intervention éducative en sciences humaines et sociales**



### 3. AXES D'ANALYSE

La première section de ce cadre a mis en évidence la conception des sciences humaines et sociales retenue en tant que discipline scolaire ayant pour finalité première la construction de la réalité humaine et sociale afin de mieux connaître, comprendre et expliquer le phénomène humain pour pouvoir agir. Ensuite, nous avons eu recours au concept d'intervention éducative en tant que médiation pédagogique de l'enseignant afin de spécifier la place centrale de la fonction enseignante dans la mise en œuvre des conditions propices pour permettre à l'élève de recourir à une démarche d'apprentissage structurée et rigoureuse visant la construction de la réalité humaine et sociale. Il importe alors, dans cette section, de mettre en relief les éléments d'analyse qui seront mis en avant dans la présente



recherche. Ces éléments s'articulent autour de trois axes complémentaires et indissociables. Le premier fait référence au “pourquoi enseigne-t-on les sciences humaines et sociales au primaire?”, ce qui renvoie aux finalités socioéducatives qui président à l'enseignement des sciences humaines et sociales. Le deuxième axe, c'est-à-dire “sur quoi porte l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire?”, renvoie aux objets d'enseignement aménagés par l'enseignant et qui deviennent objets d'apprentissage à être acquis par les élèves. Enfin, le troisième fait référence à la fois au “comment enseigne-t-on les sciences humaines et sociales au primaire?”, en renvoyant aux dispositifs didactiques privilégiés, ainsi qu'au “avec quoi enseigne-t-on les sciences humaines et sociales au primaire?”, en renvoyant aux supports matériels auxquels font appel les futurs enseignants pour soutenir leur intervention et, par le fait même, les apprentissages des élèves.

### **3.1 Les finalités de l'enseignement des sciences humaines et sociales (Pourquoi?)**

Un premier élément d'analyse retenu pour caractériser les pratiques de futurs enseignants du primaire concerne les motivations qui animent les futurs enseignants à mettre en place des actions pour permettre aux élèves de développer des connaissances spécifiques en sciences humaines et sociales. Ce questionnement renvoie aux finalités qui sont sous-jacentes à l'enseignement des sciences humaines et sociales et qui justifient en quelque sorte l'inclusion d'un tel enseignement dans le cursus de formation scolaire au primaire.

La question des finalités est indissociable du concept d'intervention éducative dans la mesure où cette dernière repose sur un ensemble d'actions intentionnelles en vue de poursuivre des objectifs éducatifs socialement déterminés. Comme l'a bien souligné Audigier (1993), c'est la finalité qu'on associe à l'enseignement et à l'apprentissage d'une discipline qui lui donne du sens, c'est-à-dire l'orientation et la signification de toute action éducative mise en œuvre. Ces finalités, ajoutent Lebrun (2002) et Le Roux (2005) précisent l'apport spécifique de

cet enseignement à la formation des nouvelles générations et constituent une sorte de justification vis-à-vis de la société de son insertion dans le parcours scolaire.

Dans le cadre de la présente recherche, nous reprenons la classification qu'a faite Audigier (1993) en l'adaptant aux besoins spécifiques de notre étude. Trois familles de finalités peuvent, selon cet auteur, être associées à l'enseignement des sciences humaines et sociales: les finalités patrimoniales et civiques qui renvoient à l'adhésion à une vision du monde préétablie; les finalités intellectuelles et critiques qui renvoient au développement cognitif; et les finalités pratiques et professionnelles qui font référence à l'aspect utilitaire des sciences humaines et sociales renvoyant à l'utilisation de celles-ci dans la vie sociale et professionnelle. Ces trois familles de finalités ont toujours été présentes et poursuivies par l'enseignement de cette discipline, mais avec une certaine variation selon les contextes sociaux et historiques.

### *3.1.1 Finalités patrimoniales et civiques*

Les finalités patrimoniales et civiques font référence à l'apport des sciences humaines et sociales au processus de transmission culturelle d'une représentation du monde partagée, sur son passé et son présent. Partant de la prémisse selon laquelle l'enseignement des sciences humaines et sociales doit participer à l'intégration de l'élève dans le corps social en favorisant la cohésion sociale et le développement d'un sentiment d'appartenance à une société donnée, il s'agirait alors non seulement de transmettre un *corpus* commun de connaissances des principales caractéristiques de sa société d'appartenance d'hier et d'aujourd'hui (caractéristiques géographiques du territoire, événements historiques et personnages importants, etc.), mais surtout de promouvoir l'appropriation d'un système de valeurs dominantes et l'intégration de certaines attitudes jugées socialement acceptables sur le plan de la conduite sociale (respect des autres, ouverture à la diversité, sens de la démocratie, etc.). Comme le souligne Audigier (1993) concernant cette famille de finalités, les savoirs historiques et géographiques ne sont pas perçus en tant que discours construits par des êtres humains qui vivent en société et qui tentent d'apporter des réponses aux questions et

problématiques qu'ils se posent dans le temps et dans l'espace. Dans un souci de les rendre scolarisables, on les extrait de leur contexte de production et on les transplante sous une forme scolaire afin de «produire des représentations partagées et, au-delà, des conduites normées» (p. 97).

L'enseignement des sciences humaines et sociales au Québec tel que véhiculé dans les programmes d'enseignement jusqu'aux années 1960, comme nous l'avons esquissé brièvement au début du premier chapitre, était vraisemblablement centré presque exclusivement sur une telle finalité dans le sens où il avait comme raison d'être principale la formation du citoyen franco-catholique, patriote et fier de ses origines françaises. Ainsi, par la connaissance et la conscience de l'histoire et du territoire national, on croyait que chaque citoyen serait en mesure de le défendre et de le protéger<sup>30</sup>.

Par ailleurs, la documentation de nature professionnelle publiée au Québec aux alentours des années 1970 est très riche en exemples qui vont dans le sens des finalités patrimoniales et civiques. Ainsi, par l'apprentissage du comment vivre ensemble et par la formation de la personne qui lui est traditionnellement associée, les sciences humaines et sociales doivent permettre à l'élève l'acquisition de connaissances, mais surtout d'attitudes sociales. Elles doivent également l'amener à prendre connaissance de la réalité immédiate qui l'entoure et, par conséquent à mieux s'adapter à la société et à ses changements continuels (Boisseau, 1977; Gélinas, 1976; Picard, 1977). En sciences humaines et sociales, affirme Robert (1983), la connaissance ne saurait se dissocier de l'expression des valeurs individuelles et collectives.

L'enseignement des sciences humaines et sociales est posé alors en termes d'acquisition de connaissances et d'attitudes dont le but est principalement l'insertion

---

<sup>30</sup> Bien que les sciences humaines et sociales poursuivent encore aujourd'hui cette finalité, il faut remarquer que la vision du citoyen à former a évolué et, qu'en ce sens, les comportements et attitudes jugés socialement acceptables ont également changé.



de l'élève dans le monde social. Cette insertion semble alors être le principal apport de cet enseignement lorsqu'on privilégie une telle finalité. Pour ce faire, les sciences humaines et sociales privilégient notamment l'acquisition de connaissances factuelles sur la société et la culture d'appartenance (faits et personnages historiques, caractéristiques géographiques, économiques, ethniques) ainsi que le développement d'attitudes socialement acceptables (respect des autres, ouverture à la diversité culturelle). En ce sens, les finalités patrimoniales et civiques mettent l'accent sur une perspective identitaire qui fonctionne sur le principe de la socialisation dans une perspective d'adhésion. Il s'agit bien d'imposer une vision du monde préexistante à laquelle il faut adhérer, y croire et défendre sans nécessairement s'interroger sur les conditions sous-jacentes à sa production historique. Il ne s'agit pas ici de traiter d'histoire ni de géographie, encore moins d'effectuer une démarche historique ou géographique. Il s'agit plutôt de transmettre un message qui n'a aucune raison d'être questionné.

### *3.1.2 Finalités intellectuelles et critiques*

Partant du principe que le savoir historique et géographique ne constitue pas une vérité préexistante au sujet humain, mais qu'il s'agit plutôt d'une construction humaine relative et provisoire située spatiotemporellement, les finalités intellectuelles et critiques mettent l'accent sur l'apport des sciences humaines et sociales au développement cognitif de l'élève, ce qui contribue à privilégier principalement le développement conceptuel ainsi que le développement d'habiletés et d'attitudes intellectuelles. En ce sens, les finalités intellectuelles et critiques, soutient Audigier (1993), se centrent moins sur les produits des sciences humaines et sociales, c'est-à-dire les résultats comme des faits construits par le scientifique, que sur les processus par lesquels l'être humain arrive à produire une vision du monde à partir des sources dont disposent l'histoire et la géographie. Concrètement, la poursuite de ces finalités se traduit par des visées d'apprentissage centrées sur l'interprétation, la compréhension, l'argumentation et le développement de l'esprit critique.

Cet appel à la fonction cognitive de l'école va dans le même sens que les perspectives actuelles prônées par plusieurs didacticiens de sciences humaines et sociales (ex.: Daudel, 1990; Laurin, 1998, 1999; Lebrun, 1993; Le Roux, 2005; Moniot, 1993) qui sous-tendent que l'enseignement des sciences humaines et sociales vise le développement de la pensée critique, de l'autonomie intellectuelle, de la capacité de questionnement, de raisonnement, d'analyse, de synthèse, de jugement critique etc., plutôt que la mémorisation d'un ensemble de données factuelles sans trop de liens entre eux. Pour Lebrun (1993), Lebrun et Lenoir (2001), Lenoir (1989), l'importance de l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire est surtout de permettre à l'élève de conceptualiser et de structurer sa représentation du monde à partir de l'étude de divers concepts et trames conceptuelles et, par le fait même, de développer sa pensée critique et réflexive (Dupuis et Laforest, 1983; Laurin, 1999; Laville, 1991).

En effet, comme le soutient Audigier (1993), ces finalités fonctionnent, en grande partie sur ce registre de la distanciation nécessaire à toute compréhension critique des réalités humaines et sociales dans la mesure où elles incitent à choisir, à raisonner des choix effectués, à chercher et vérifier les informations et ses sources, à les confronter, etc., car «tout savoir sur le monde, n'est que le monde de son auteur, un trait sur la relation avec le monde» (p. 99). En ce sens, c'est seulement par la prise de distance que le sujet sera en mesure de reconstruire le complexe et dynamique jeu qui se tisse entre les savoirs qui lui sont présentés, son producteur, le contexte, conditions et circonstances de production, l'interprétation qu'on en fait et les sens que nous lui donnons.

### *3.1.3 Finalités pratiques et professionnelles*

Les finalités pratiques et professionnelles soulignent le caractère utilitaire attribué à l'enseignement des sciences humaines et sociales, car, outre le développement intellectuel, l'enseignement permet aux élèves l'acquisition de connaissances qui sont censées avoir un usage pratique dans leur vie sociale courante,

mais également dans leur vie professionnelle ou dans la continuation de leurs études. La poursuite de cette famille de finalités tend à privilégier le développement de certaines habiletés d'ordre technique (comme la lecture de cartes, la représentation temporelle et spatiale) ainsi que l'acquisition de certaines connaissances factuelles jugées essentielles à la formation d'un citoyen fonctionnel au sein de la société.

Une telle conception de l'apport utilitaire des sciences humaines et sociales a fortement alimenté le discours éducatif québécois autour des années 1980, tel qu'on peut le constater dans la documentation scientifique et professionnelle en la matière. Ici, le discours sur l'enseignement des sciences humaines et sociales se démarquait par le caractère d'utilisation pratique des connaissances apprises à l'école. Il considérait que la finalité primordiale de l'enseignement des sciences humaines et sociales était de favoriser l'acquisition d'habiletés utiles à l'élève (Choquette, 1980; Martineau, 1988; Picard, 1977; Robert, 1983), c'est-à-dire des habiletés qui lui serviront régulièrement dans la vie de tous les jours (l'emploi de cartes, l'interprétation de graphiques, lecture d'une ligne du temps).

Privilégier exclusivement une telle perspective viendrait *ipso facto* soutenir et justifier toute formation disciplinaire reposant davantage sur le développement d'habiletés techniques plutôt que sur le développement d'une pensée critique et réflexive en ce sens que ce sont ces habiletés qui garantiront l'insertion de l'individu sur le marché du travail et éventuellement une certaine cohésion sociale. Or, cette vision utilitariste s'articule très difficilement à la perspective constructiviste selon laquelle les sciences humaines et sociales constituent les disciplines responsables de la structuration et de la construction de la réalité humaine et sociale dans la mesure où elle met l'accent sur la maîtrise d'outils et de savoir-faire. À la limite, les sciences humaines et sociales ne serviraient qu'à aider l'élève à résoudre les problèmes quotidiens et à bien fonctionner dans sa vie de tous les jours par les connaissances qu'elles donnent d'une réalité immédiate.



Or, si traditionnellement l'enseignement des sciences humaines et sociales à l'école primaire s'insère dans une perspective mettant l'accent sur son apport à la transmission culturelle d'une vision partagée du monde, à la socialisation dans une perspective d'adhésion, au développement d'attitudes sociales et de valeurs jugées socialement acceptables, renvoyant ainsi plutôt à des finalités patrimoniales et civiques, l'orientation est tout autre lorsqu'on met en avant une perspective qui soutient que la spécificité des sciences humaines et sociales consiste en la construction de la réalité humaine et sociale par l'élève. L'orientation actuelle au sein de la didactique des sciences humaines et sociales qui tend vers une perspective critique et réflexive de son enseignement conduit à privilégier davantage un équilibre nécessaire entre ces trois catégories de finalités (Audigier, 1993; Lebrun, 2002; Le Roux, 2005), car penser la réalité humaine et sociale comme une construction socialement et historiquement déterminée requiert, comme le mentionne Laurin (1998), de rompre avec la perspective identitaire axée sur le développement du sentiment d'appartenance qui a traditionnellement été attribuée à ces disciplines. Toutefois, comment l'équilibre entre ces finalités s'articule-t-il dans les conditions réellement mises en œuvre par de futurs enseignants? Dans quelle mesure, en tiennent-ils compte dans leur intervention éducative? Privilégient-ils une de ces finalités au détriment des deux autres? Dans la mesure où les finalités attribuées à l'enseignement des sciences humaines et sociales se répercutent inévitablement sur les objets d'apprentissage qui seront aménagés et intégrés dans une situation d'enseignement-apprentissage (Audigier, 1993, 1995*b*), l'identification des objets d'apprentissage privilégiés dans les pratiques permettra également d'apporter certains éclairages à nos interrogations.

### **3.2 Les objets d'apprentissage (Quoi?)**

Le concept d'intervention éducative tel que nous l'avons explicité auparavant s'actualise par les interactions qui s'instaurent entre l'élève, les objets d'apprentissage et l'enseignant, en relation avec les finalités qui sous-tendent ces

rapports. Intimement lié au concept d'intervention éducative et choisi en grande partie en fonction de la conception des finalités préconisées (Audigier, 1993, 1995b), ce deuxième axe d'analyse retenu dans le cadre de cette étude met l'accent sur les objets d'apprentissage privilégiés par les futurs enseignants lorsqu'ils planifient et mettent en œuvre leur intervention éducative en sciences humaines et sociales au primaire (le quoi?). Dégager ce "quoi" renvoie en effet à dégager les objets d'enseignement qui ont été aménagés par les futurs enseignants et introduits dans une situation d'enseignement-apprentissage afin d'être appris par les élèves en tant qu'objet d'apprentissage<sup>31</sup>.

Comme le soulignent Garrido (2005) et Zabala (1998), le terme "contenu" ou encore "objet d'apprentissage" est un terme générique communément utilisé pour faire référence à l'ensemble des apprentissages que doivent réaliser les élèves. Toutefois, ce terme a été la plupart du temps associé quasi exclusivement aux connaissances de type factuel ou conceptuel. En ce sens, il importe pour ces auteurs d'envisager les objets d'apprentissage dans une perspective plus englobante et de les considérer comme tout ce qu'il faut qu'un élève apprenne dans le but d'atteindre un objectif cognitif déterminé. En suivant la pensée de ces auteurs, il nous semble important de considérer que les objets d'apprentissage en sciences humaines et sociales ne correspondent pas seulement à un ensemble de données factuelles à mémoriser, mais surtout à un ensemble de concepts clés sous-jacents à cette discipline de même qu'à des habiletés techniques et intellectuelles et des attitudes intellectuelles et sociales indispensables à son développement. En ce sens, la question "quels sont les apprentissages à développer en sciences humaines et sociales au primaire?" doit être scindée en "qu'est-ce que les élèves doivent savoir?", "qu'est-ce qu'ils doivent savoir faire?" et "qu'est-ce qu'ils doivent être?". Nous reprendrons alors la classification largement diffusée quant à la diversité des formes des savoirs

---

<sup>31</sup> Selon Lebrun et Araújo-Oliveira (2010), les objets d'enseignement deviennent des objets d'apprentissage une fois aménagés et intégrés dans une situation d'enseignement-apprentissage. En ce sens, les objets d'apprentissage désignent les contenus devant être "appris" par les élèves et ayant été aménagés par l'enseignant dans un processus de didactisation et d'axiologisation.



scolaires disciplinaires (savoir, savoir-faire et savoir-être) en la considérant du point de vue de l'enseignement des sciences humaines et sociales.

### *3.2.1 Objets d'apprentissage de l'ordre du savoir*

Les objets d'apprentissage de l'ordre du savoir renvoient à l'ensemble des apprentissages qui permettent au sujet humain de se représenter une certaine facette de la réalité sociale et humaine construisant ainsi sur le plan intellectuel cette réalité (Garrido, 2005). Ils seront ici considérés selon qu'il s'agit de connaissances factuelles ou de concepts.

*Les connaissances factuelles.* Les connaissances factuelles désignent un ensemble d'informations, de faits remémorés dans un moment précis, d'événements et phénomènes concrets et singuliers ou données spécifiques à un certain domaine de connaissance. Dans le cas des sciences humaines et sociales, ces données font référence notamment à des dates importantes, à des événements historiques, à des lieux précis et à leur localisation ainsi qu'au vocabulaire spécifique à cette discipline. Elles réfèrent, complètent Garrido (2005) et Lebrun (1994, 1995) à des informations, des propositions, des données vérifiables qui existent encore actuellement ou qui sont survenues dans le passé. La singularité et le caractère descriptif et concret en sont des caractéristiques spécifiques.

Ce type de connaissances constitue un objet d'apprentissage indispensable à tout apprentissage en sciences humaines et sociales. Toutefois, pour qu'elles acquièrent une signification, il importe de développer des notions et concepts qui permettent de les interpréter. Comme le souligne Audigier (1993), «il n'y a pas de faits historiques hors de la structure, des mots, des concepts qui servent à la construire, à la penser, à lui donner une intelligibilité» (p. 112). Un élève qui développe certains apprentissages factuels liés par exemple à la température moyenne et à des données pluviométriques d'une certaine région du Canada possède certaines informations factuelles. Néanmoins, cela n'assure aucunement une compréhension



des divers types de climat, leurs caractéristiques, leurs causes, ni les possibles effets de l'action humaine sur le climat. Ainsi, en contexte scolaire, les apprentissages factuels ne seront pertinents qu'en rapport à un ensemble d'apprentissages conceptuels permettant de le situer dans le temps et dans l'espace et, de ce fait, de lui donner du sens.

*Les concepts.* De leur côté, les concepts sont des construits plutôt abstraits de la réalité humaine et sociale. Ils font référence à un ensemble de faits, d'objets ou de symboles qui ont des caractéristiques communes et qui les identifient à l'intérieur d'une certaine catégorie d'éléments (Garrido, 2005). En ce sens, il faut préciser avec Chevrier (1984) que le concept n'est pas la réalité en tant que telle. Il correspond plutôt à une structure mentale qui regroupe un certain nombre de caractéristiques invariables de cette réalité. La connaissance de ces caractéristiques permet à la fois de reconnaître l'objet ou le phénomène et le distinguer des autres objets ou phénomènes.

Il s'agit d'une construction résultant de l'agencement d'images mentales et qui, pour cette raison, n'est pas directement tangible par le biais des expériences sensorielles. Ainsi, au contraire des connaissances factuelles où l'apprentissage relève davantage d'un processus de mémorisation (Coll, Pozo, Sarabia et Valls, 1998), le développement conceptuel, souligne Lebrun (2002), renvoie surtout à des opérations abstraites de discrimination, de classification, d'analyse et de généralisation qui permettent l'identification et la représentation sur le plan abstrait d'un objet ou d'un phénomène par rapport à une classe ou à une catégorie d'objets ou de phénomènes. En sciences humaines et sociales par exemple, l'étude de différents groupes sociaux et des éléments naturels et humains des paysages au premier cycle et l'analyse comparative des sociétés en vue de dégager des ressemblances, des divergences et des changements aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles impliquent de développer chez l'élève une multiplicité de concepts historiques (ex.: temps, changement, permanence, évolution, etc.), géographiques (espace, climat, relief, etc.), économiques (mode de subsistance, industrialisation, etc.), sociaux (organisation sociale, organisation politique, etc.), etc.

Ainsi, en fonction de l'idée selon laquelle la production de la réalité humaine et sociale constitue la toile de fond de l'enseignement des sciences humaines et sociales, maints auteurs (Laurin, 1998; Lebrun, 1993; Lebrun et Lenoir, 2001; Lenoir, 1989; Lenoir, 2002) affirment que c'est le développement conceptuel qui se trouve au cœur de l'enseignement des sciences humaines et sociales, car il est à la source de toute production de la réalité. En effet, ces concepts représentent les outils de base de toute interprétation et organisation du réel, car, comme le soulignent Coll *et al.* (1998), sans le développement de ces catégories importantes que sont les concepts, n'importe quel objet serait une nouvelle réalité, différente et imprévisible.

L'apprentissage de concepts constitue une activité complexe pour laquelle un processus d'élaboration et de construction personnelle du concept s'impose. Ce processus requiert, en ce qui a trait à la médiation pédagogicodidactique de l'enseignant, des activités qui permettent une rupture significative avec des connaissances initiales, des activités qui incitent l'élève à entreprendre une activité cognitive pour établir des relations, activités qui supposent un défi ajusté aux conditions concrètes d'apprentissage. Il s'agit d'activités qui favorisent non seulement la construction du concept, mais surtout son utilisation pour l'interprétation (changements, causes, conséquences, etc.) des différents aspects liés à des sociétés étudiées. Au contraire des apprentissages factuels, l'apprentissage de concepts ne peut jamais être considéré comme terminé une fois pour toutes. Le concept en tant qu'expression d'un élément du réel circonscrit comme objet d'étude implique sa construction perpétuelle.

Le développement conceptuel, complète Lebrun (1993), permet non seulement de cerner des concepts variés, mais de comprendre également les relations qui existent entre ces derniers. En effet, comme le mentionnent Coll *et al.* (1998), un concept n'est pas un élément isolé. Il fait partie d'un réseau hiérarchique de concepts, la trame conceptuelle: «une des caractéristiques fondamentales des concepts est qu'ils sont reliés à d'autres concepts de façon que leur sens découle, en grande partie, de



leur relation avec ces autres concepts» (p. 22). L'analyse de l'organisation sociospatiale de la Nouvelle-France vers 1645, par exemple, n'a pas de sens sans le développement d'un ensemble de concepts interreliés (modes de subsistance, types d'organisation politique, etc.) qui permettront l'interprétation des caractéristiques de cette société. Toutefois, ce développement conceptuel ne saurait être effectif en mettant de côté ces repères indispensables pour se situer dans le temps et dans l'espace que sont les connaissances de type factuel (Lebrun, 1993; Lebrun et Lenoir, 2001). De plus, il faut considérer que l'apprentissage conceptuel ne peut se développer indépendamment d'un ensemble d'habiletés intellectuelles et techniques (savoir-faire) de même que de certaines attitudes (savoir-être) (Coll *et al.*, 1998; Garrido, 2005).

### *3.2.2 Objets d'apprentissage de l'ordre du savoir-faire*

Les objets d'apprentissage de l'ordre du savoir-faire, quant à eux, font référence à un ensemble de techniques, d'habiletés et de stratégies mises en place en ayant pour but la réalisation d'un objectif établi (Garrido, 2005; Zabala, 1998). Lire, questionner, classifier, comparer, inférer, etc. sont quelques exemples d'objets d'apprentissage qui relèvent du savoir-faire. Pour sa part, Bueno (1998) indique la nécessité de faire une distinction entre les habiletés qui relèvent de la technique et celles qui relèvent de l'activité intellectuelle ou cognitive.

*Les habiletés techniques.* Les habiletés techniques renvoient, d'après Lebrun (2002), à la capacité de recourir de manière satisfaisante à des outils, des techniques et des opérations qui sont spécifiques à un domaine donné de connaissances afin de construire une information adéquate. La localisation d'une société donnée dans le temps (lecture d'une ligne du temps) et dans l'espace (lecture de cartes), la représentation graphique et l'interprétation des graphiques ne constituent que quelques exemples d'objets d'apprentissage de l'ordre des habiletés techniques spécifiques aux sciences humaines et sociales. Il s'agit des habiletés qui sont nécessaires et utiles à l'élève, non seulement parce qu'elles lui serviront



régulièrement dans la vie de tous les jours (ex.: utiliser une carte pour se déplacer à Sherbrooke, interpréter un graphique sur la distribution de la population immigrante au Canada, etc.), tel que soutenu par Choquette (1980), Martineau (1988), Picard (1977), Robert (1983), mais surtout parce que ces habiletés seront indispensables à l'élève dans sa construction conceptuelle de la réalité humaine et sociale. Par exemple, pour interpréter les changements survenus dans la société québécoise entre 1905 et 1980, tel que préconisé par le nouveau programme de formation en sciences humaines et sociales au Québec, il sera important non seulement de développer des concepts clés comme celui de changement, cause, conséquence, urbanisation, industrialisation, mais également certaines habiletés techniques qui viendront soutenir une telle interprétation. On peut penser notamment à des habiletés d'utilisation des principales techniques relatives au temps (ligne du temps, calendrier, unités de mesure du temps, etc.) et à l'espace (plan, maquette, localisation spatiale, points cardinaux, etc.), la représentation de la société dans l'espace et le temps, la représentation graphique de divers éléments, etc.

*Les habiletés intellectuelles.* En ce qui a trait aux habiletés intellectuelles, elles font référence à des opérations mentales qui requièrent des activités de classification, comparaison, d'interprétation, d'établissement de relations, etc. Il s'agit, selon Legendre (2005), de l'habileté «à raisonner et à résoudre des problèmes» (p. 731). En sciences humaines et sociales, nous sommes particulièrement conviés au développement de ce type d'objet d'apprentissage. L'analyse que l'élève doit réaliser des rapports sociaux dans le temps et dans l'espace requiert le développement de différents savoir-faire de l'ordre des habiletés intellectuelles telles la comparaison, la mise en relation, la synthèse, l'argumentation, la justification, la classification, le questionnement, etc. Le développement d'habiletés intellectuelles, soutient Tremblay-Desrochers (1991), «constitue la clef de voûte des préoccupations fondamentales de l'enseignement des sciences humaines» (p. 111). Il en est de même pour Laurin et Martineau (1999) qui préconisent que «l'enseignement [des sciences humaines et sociales] doit viser le développement de compétences à raisonner le

monde dans l'espace et dans le temps, plutôt qu'à mémoriser les faits et les événements» (p. 23).

Considérées comme objets d'apprentissage au même titre que les connaissances factuelles et les concepts, les habiletés techniques et intellectuelles doivent être également prises en compte dans l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire (Gosselin *et al.*, 2005), d'autant plus qu'elles constituent des éléments indispensables au développement conceptuel et, par le fait même, à la construction de la réalité humaine et sociale. Par ailleurs, leur développement implique, selon Zabala (1998), au moins trois éléments que l'enseignant doit prendre en considération dans son intervention. Tout d'abord, la réalisation de l'action qui constitue cet objet d'apprentissage est une condition *sine qua non* pour l'apprentissage, car l'élève ne peut apprendre à questionner s'il n'est pas mis en situation de questionnement, il ne peut pas apprendre à lire une carte si les conditions ne sont pas propices à la localisation spatiale. De plus, il importe d'amener l'élève à mettre en œuvre une certaine réflexion sur l'action réalisée sans laquelle il ne pourra pas prendre conscience de son développement. Il ne suffit pas d'avoir recours à une démarche rigoureuse et structurée. Pour prendre conscience de cette dernière et pour la développer davantage, il importe de réfléchir sur la façon dont on la réalise et quelles seraient les conditions idéales pour sa réalisation. Enfin, il importe de créer des conditions pour que l'élève réinvestisse ces habiletés intellectuelles dans d'autres situations d'apprentissage (pour analyser d'autres sociétés, par exemple) afin de les développer continuellement.

### 3.2.3 Objets d'apprentissage de l'ordre du savoir-être

Alors que les objets d'apprentissage de l'ordre du savoir renvoient au développement de connaissances factuelles et de concepts et que ceux de l'ordre du savoir-faire reposent surtout sur des habiletés intellectuelles et techniques, les objets d'apprentissage de l'ordre du savoir-être renvoient davantage à un ensemble d'attitudes qui incitent une personne à agir plutôt d'une manière que d'une autre, que



ce soit au sein de son cheminement d'apprentissage ou encore dans sa participation active dans le monde social. L'ouverture d'esprit, la rigueur intellectuelle, le sens critique, le sens démocratique, l'acceptation de différentes cultures ne sont que quelques exemples d'objets d'apprentissage qui relèvent du savoir-être. Le développement de ces apprentissages constitue d'ailleurs un élément important du programme de formation en sciences humaines et sociales où l'ouverture à la diversité préconisée comme compétence à développer suggère, outre le développement de la curiosité et de la rigueur intellectuelle, une construction d'attitudes et de valeurs socialement acceptables et de renforcement de l'identité personnelle (Gouvernement du Québec, 2001a).

*Les attitudes intellectuelles.* Si l'enseignement des sciences humaines et sociales doit développer chez l'apprenant une pensée critique et réflexive, cela ne peut se réaliser sans l'amener «à se poser des questions, à développer son sens critique afin que celui-ci soit en mesure de juger par lui-même des informations qui lui sont présentées, à faire la part de choses entre les opinions et les faits réels, entre les clichés et les événements authentiques, entre les connaissances superflues et les connaissances essentielles» (Lebrun, 1993, p. 21).

Or, ce développement réflexif, caractéristique de l'enseignement des sciences humaines et sociales, ne peut toutefois pas se concrétiser sans que l'élève développe en même temps un certain nombre d'attitudes intellectuelles nécessaires pour émettre des jugements, pour prendre part aux choses, et, éventuellement, pour agir sur le monde. Ces attitudes intellectuelles (ex.: rigueur intellectuelle, sens critique, curiosité intellectuelle, désir d'apprendre, etc.) sont indispensables au développement de toute connaissance en sciences humaines et sociales, que ce soit de l'ordre du concept, des procédures et des techniques, ou encore de l'ordre de l'affectif.



*Les attitudes sociales.* En ce qui a trait aux attitudes sociales, elles renvoient à la manière dont une personne développe son action par rapport à certaines valeurs prédéterminées. En ce sens, par la construction de la réalité humaine et sociale et d'une vision du monde particulière, les sciences humaines et sociales représentent une discipline particulièrement favorable au développement des attitudes sociales. À titre d'exemple, la connaissance de différentes sociétés offre aux élèves non seulement un vaste *corpus* de connaissances sur des cultures diverses, mais lui permet également une ouverture sur le monde et, par là, le développement d'une attitude de respect et d'acceptation d'autres cultures (Lebrun, 1993). Sur le plan des attitudes sociales, il importe, pour Dupuis (1977), de considérer, entre autres, le sens des mots responsabilité et engagement, le premier reposant sur la prise de conscience de l'impact social que peuvent prendre nos décisions, le désir de coopération envers la solution des problèmes sociaux, etc. et le deuxième reposant sur la détermination à vivre et agir selon certaines convictions.

Alors que les attitudes intellectuelles relèvent d'une certaine position du sujet face à la construction de ses connaissances faisant appel davantage à des composants cognitifs (approche objective de la réalité, relativisation de son jugement, sens de la curiosité, etc.), le développement des attitudes sociales requiert plutôt des éléments renvoyant à un certain engagement affectif (*Ibid.*). Bien que ces attitudes sociales renvoient à des comportements considérés socialement acceptables ou désirables, leur développement suppose la connaissance et la réflexion critique de ces mêmes comportements, une analyse et une évaluation critiques des valeurs véhiculées, bref, une appropriation par le sujet de ces attitudes, ce qui implique une analyse des facteurs positifs et négatifs, une prise de position, un engagement affectif inévitable et une révision de ses propres actions.

Par ailleurs, l'orientation retenue dans le cadre de cette thèse qui sous-tend une conception selon laquelle cette discipline représente, rappelons-le, «les matériaux indispensables à toute appréhension du réel – ayant pour objet la structuration de la

réalité [...] humaine et sociale» (Gosselin *et al.*, 2005, p. 193), implique d'octroyer une certaine priorité au développement des objets d'apprentissage de type conceptuel et des habiletés intellectuelles sans pour autant oblitérer les apprentissages techniques de même que le développement des savoir-être sociaux et intellectuels qui leur sont sous-jacents. D'une part, le développement conceptuel requiert le recours de la part de l'élève à une démarche d'apprentissage peu naturelle qui doit, elle aussi, faire l'objet d'un apprentissage (Lenoir et Laforest, 1994). L'acquisition de ces démarches, selon Lebrun *et al.* (2009), est la capacité de mise en perspective et d'application d'un raisonnement rigoureux et systématique au cœur de l'enseignement des sciences humaines et sociales, c'est-à-dire la pensée critique (Laurin, 1999). D'autre part, ce développement conceptuel ne saurait être effectif en mettant de côté ces repères indispensables pour se situer dans le temps et dans l'espace que constituent les données factuelles (Lebrun, 1993; Lebrun et Lenoir, 2001), les habiletés techniques et intellectuelles de même que des attitudes intellectuelles et sociales.

Toutefois, la primauté accordée traditionnellement dans l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire à la construction identitaire de l'élève citoyen dans une perspective d'adhésion et à la transmission d'un *corpus* de connaissances sur la société d'appartenance de l'élève est susceptible d'influencer largement la médiation pédagogicodidactique qui sera mise en œuvre par les futurs enseignants et, par le fait même, de conduire à choisir certains objets d'apprentissage plutôt que d'autres. Les habiletés techniques seront alors davantage privilégiées par une intervention qui met en avant des finalités pratiques et professionnelles tandis que les attitudes sociales et les connaissances factuelles seraient alors une conséquence d'un enseignement axé sur une finalité patrimoniale et civique. Dans une conception épistémologique de type réaliste, on aura une forte tendance à mettre en œuvre des actions qui préconisent principalement l'apprentissage de données factuelles, voire la mémorisation de définitions de concepts, sans nécessairement amener l'élève à leur construction ou à leur compréhension. Au contraire, les enseignants inscrits dans une perspective épistémologique plutôt constructiviste considéreront les différents objets



d'apprentissage en sciences humaines et sociales non comme ayant une fin en soi, mais plutôt comme des ressources indispensables à la construction de la réalité, c'est-à-dire la construction d'un cadre de lecture qui permettra la mise en perspective des connaissances antérieures. Dans cette optique, on privilégiera notamment l'acquisition de concepts et de trames conceptuelles, le développement d'habiletés et d'attitudes intellectuelles.

Par ailleurs, il faut noter que ces objets ne peuvent pas être considérés isolément de leur contexte d'opérationnalisation, car il n'est d'objet d'apprentissage que structuré par l'enseignant et inséré dans un dispositif de formation en vue de structurer et d'alimenter l'expérience empirique de l'élève et la poursuite des finalités préconisées. En ce sens, l'identification des objets d'apprentissage ne peut faire l'économie du "comment" et du "avec quoi" enseigner.

### **3.3 Les dispositifs de formation (Comment? Avec quoi?)**

Si l'intervention éducative de l'enseignant en tant que médiation pédagogicodidactique vise à favoriser la médiation cognitive, c'est-à-dire le lien qui se tisse entre l'élève et les objets de connaissances, il faut noter que cette intervention n'est possible que par l'entremise des dispositifs de formation appropriés (Lenoir *et al.*, 2002). Ces dispositifs permettent à l'enseignant, en fonction des finalités qu'il attribue à l'enseignement des sciences humaines et sociales, d'aménager les objets d'enseignement pour qu'ils deviennent des objets d'apprentissage pour les élèves. Ainsi, le troisième et dernier axe d'analyse ici retenu traite du "comment" et du "avec quoi" les futurs enseignants du primaire enseignent les sciences humaines et sociales dans le cadre de leur intervention éducative. Ce questionnement renvoie, d'un côté, aux dispositifs didactiques de formation proposés et, de l'autre, aux dispositifs matériels auxquels font appel les futurs enseignants pour soutenir leur démarche d'enseignement-apprentissage et, par le fait même, les apprentissages des élèves.



### 3.3.1 Les dispositifs didactiques

Tel que nous l'avons mentionné précédemment, la rupture qui s'opère entre le sujet connaissant et le réel social et humain dans le processus de construction de la réalité repose sur le développement et l'application d'une démarche d'apprentissage structurée et rigoureuse (Laurin, 1998; Lebrun, 1993; Lenoir, 1989), la démarche de conceptualisation. Cette dernière, qui relève d'un processus d'objectivation d'une réalité extérieure, renvoie «au modèle cognitif, à des modalités spécifiques et rigoureuses, conçues en fonction des objets de savoir, de leurs caractéristiques disciplinaires» (Lenoir *et al.*, 2007, p. 53). Alors elle doit nécessairement faire l'objet d'apprentissages systématisés et formalisés, car elle constitue un dispositif essentiel pour favoriser les rapports que l'élève établira avec les objets d'apprentissage et, par le fait même, la production de la réalité humaine et sociale, son expression et sa mise en relation.

Toutefois, dans la mesure où la démarche d'apprentissage à laquelle recourra l'élève dépendra largement de la succession des différents éléments du cheminement didactique que mettra en place l'enseignant (*Ibid.*), elle sera considérée dans le cadre de cette étude du point de vue du cheminement structuré par l'enseignant (son itinéraire, la succession des actions) pour permettre à l'élève de s'engager dans un processus d'apprentissage et, par là, d'établir un rapport au savoir approprié et de poursuivre ainsi l'atteinte des objectifs visés. Comme le souligne Rey (2001), c'est à l'enseignant de définir le cheminement didactique qu'il fera suivre à l'élève, avec des activités diverses qu'il choisira comme étant les plus propres à permettre à l'apprenant d'établir un certain type de rapport au savoir. D'une part, il peut choisir de faire mémoriser une définition particulière (ex.: démocratie, région, société, nomadisme, etc.) avant de la faire répéter à haute voix, ou bien avant de lui proposer des exercices auxquels l'élève aura à répondre en utilisant la définition mémorisée. D'autre part, l'enseignant peut également amener ses élèves à poser et construire un

problème qui l'amènera par la suite à entreprendre une démarche systématique et rigoureuse visant sa résolution.

Dans le cadre de cette thèse, le cheminement structuré par l'enseignant pour permettre à l'élève de s'engager dans un processus d'apprentissage sera considéré selon la typologie des dispositifs didactiques utilisée par Rey (2001, 2008), à savoir:

- a) "explication-application"    b) "observation-compréhension-application";
- c) "problème-compréhension-application".

*Dispositif "explication-application".* Le premier type de dispositif didactique fait référence au dispositif "explication-application". Il s'agit pour cet auteur du dispositif didactique le plus ancien, mais encore très présent dans le milieu scolaire, notamment au primaire. De façon générale, ce dispositif consiste à présenter à l'élève, le plus souvent sous une forme expositive magistrale, un élément du savoir. Il peut s'agir d'une définition d'un concept (ce qu'est une ville par exemple), d'un fait historique (ex.: la création de la Confédération avec l'adoption de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique le 1<sup>er</sup> juillet 1867), de la description d'une technique spécifique (ex.: lecture d'une carte) ou encore de l'explication d'une attitude sociale (ex.: l'acceptation des différentes cultures), etc.

D'après Rey (2001), «quelles que soient les modalités de présentation du savoir, ce qui est décisif dans ce dispositif, c'est qu'il se borne justement à une présentation» (p. 31) en renvoyant à une conception selon laquelle l'élève accède au savoir en recevant celui-ci de la part du maître ou d'un support didactique qui le remplacerait. Cette présentation est suivie d'une série d'exercices, de questions ou de problèmes qui sont censés être des applications du savoir acquis. Ainsi, si l'élève a bien appris la définition de ce qu'est une ville ou la date de création de la Confédération, il sera en mesure de le démontrer lors de ce moment d'application. Comme le souligne Rey (*Ibid.*), l'application joue dans ce dispositif un double rôle. Tout d'abord, il y a un rôle d'entraînement afin d'assurer la maîtrise du contenu du

savoir présenté, suivi d'un rôle de contrôle de l'apprentissage. Toutefois, ce qui attire l'attention dans le cadre de ce dispositif, c'est que l'apprentissage à proprement parler n'est pas pris en considération. On passe d'une exposition magistrale à un processus d'exercisation (ou d'application du savoir acquis) sans qu'aucun moment ne soit réservé à l'apprentissage comme tel.

Ce dispositif didactique se situerait alors dans l'optique de la pédagogie de la révélation (Lenoir, 1993a) dans laquelle le savoir est transmis comme une vérité absolue, prédéterminée. Il fait appel à un mode de transmission traditionnel basé sur une relation unidirectionnelle, le savoir étant imposé à l'apprenant du fait même de sa préséance. Ce premier dispositif didactique décrit par Rey (2001) rejoint ainsi l'empirisme qui, selon Becker (1995), conçoit les savoirs comme un donné préexistant au sujet humain et indépendant de son existence et l'individu comme étant totalement déterminé par le monde de l'objet, soit le monde physique et social. En contexte éducatif, ce monde est représenté par l'enseignant, celui qui croit que l'élève apprend seulement s'il lui fait apprendre. Dans cette logique, le modèle didactique "explication-application" accentue une reproduction de l'autoritarisme et de la coaction qui rend difficile le développement de la pensée critique, de la rigueur intellectuelle, de l'ouverture d'esprit, etc. qui sous-tend la perspective actuelle sous-jacente à l'enseignement des sciences humaines et sociales.

*Dispositif "observation-compréhension-application".* Le dispositif didactique de type "observation-compréhension-application" comprend d'abord une première phase qui consiste à mettre l'élève en contact direct avec le phénomène à étudier. Dans le cas de l'enseignement des sciences humaines et sociales, ce peut être de demander à l'élève d'observer un objet historique ancien en lien avec l'une ou l'autre des sociétés étudiées, une carte, une image, un texte, etc. Une seconde phase suit alors où l'élève est invité, à partir de ce qu'il a observé, à faire émerger certains de ces traits caractéristiques, à en extraire les principes sous-jacents, les théories qui l'expliqueraient. Enfin, comme dans le dispositif antérieur, des exercices



d'application sont également proposés afin d'assurer les fonctions d'entraînement et de contrôle. À la différence du dispositif précédent, souligne l'auteur, le moment réservé à l'apprentissage est davantage pris en considération, ne serait-ce qu'en mettant l'élève en activité suite à la phase d'observation. Ainsi, plutôt que de transposer la réalité aux élèves par le biais d'un discours, on le met en contact direct avec cette réalité, on les incite à reconstruire par eux-mêmes le discours qui rend compte de cette réalité.

Ce dispositif didactique suppose que l'observation serait à la base des apprentissages et que la construction des connaissances ne serait que le résultat de l'enregistrement par l'élève des données tangibles et immédiates déjà présentes et organisées dans le monde extérieur. Il se situerait alors dans l'optique de la pédagogie de la découverte ou du dévoilement centrée sur la découverte personnelle et spontanée de la réalité par l'élève. Centré sur la mise en contact de l'élève avec la réalité pour faire extraire les principes qui l'expliquent, ce dispositif didactique a été particulièrement privilégié au Québec dans les années 1970. Dans ce contexte, ce dispositif didactique qui, selon Tremblay-Desrochers (1991), s'appuie sur le cheminement naturel que l'esprit humain doit suivre pour appréhender les réalités sociales et humaines, implique que l'élève aille dans son milieu, qu'il l'observe attentivement et qu'il fasse un bilan de ses trouvailles par la suite. Cette conception de l'accession au savoir rejoint la vision empirico-inductiviste selon laquelle la raison, les vérités et les idées rationnelles sont acquises par le biais de l'expérience immédiate (Becker, 1995; Castañon, 2007; Chauí, 2000). Pour Rey (2001), toutefois, le caractère véritablement actif de l'apprentissage tel que conçu dans le cadre de ce dispositif est questionnable. Il est vrai, lorsqu'on demande à un élève d'observer une carte, une situation ou un objet historique en lien avec les sociétés qu'il doit analyser, qu'on le met sans équivoque dans une situation d'éveil intellectuel en orientant son attention et en lui demandant de chercher quelque chose. Toutefois,

il n'est pas certain qu'ainsi, [les élèves] puissent véritablement construire leur savoir, car une situation ou un objet comporte toujours une infinité de caractéristiques. Demander à un élève d'observer risque de le faire déboucher sur une impasse, s'il ne sait pas d'avance quels sont les traits de la situation qui sont pertinents et qui doivent être relevés pour aboutir à ce qu'on cherche. (*Ibid.*, p. 33)

En effet, on ne saurait faire d'observation efficace d'une réalité donnée, tant qu'on ne possède pas les bases qui doivent guider notre regard sur cette réalité; l'histoire de la science a largement confirmé ce postulat:

Il faut qu'il y ait préalablement un problème posé que l'élève se soit réellement approprié ou, au minimum, un questionnement, pour que le regard de l'enfant soit orienté vers les éléments significatifs de ce qu'on lui donne à observer. En l'absence d'un tel travail préalable, l'élève n'a aucune chance de construire un élément de savoir à partir d'observations, à moins qu'on lui indique, d'une manière discrète ou à demi-mot, ce qu'il y a à observer. (*Ibid.*, p. 34)

Alors que le premier dispositif didactique (explication-application) s'inscrit dans une perspective traditionnelle de la pédagogie de la révélation (Lenoir, 1993a) en faisant appel à des modes de transmission des savoirs réifiés préexistant à l'élève, le deuxième (observation-compréhension-application) s'approche davantage d'une conception behavioriste du processus enseignement-apprentissage située dans l'optique de la pédagogie de la découverte renvoyant à des fondements épistémologiques de type réaliste et à une conception de l'apprentissage selon laquelle l'élève est considéré comme porteur d'une démarche d'apprentissage inductive suffisamment efficace pour conduire à la découverte du savoir caché quelque part dans son milieu immédiat. Le recours à l'exercisation comme élément indispensable pour la mémorisation du savoir dans le premier dispositif, ainsi que de l'observation et la perception de l'élève dans le deuxième, constitue les modalités privilégiées d'accession au savoir. Le recours à ces deux dispositifs didactiques en contexte d'intervention en sciences humaines et sociales conduit nécessairement à négliger la part importante du sujet humain dans la construction de la réalité et, du



coup, à une réification du savoir. Or, puisque la rupture qui s'opère entre l'élève et le réel dans la production du savoir doit nécessairement s'appuyer sur la mise en œuvre d'une démarche systématique, méthodique, structurée et rigoureuse qui puisse assurer la fonction médiatrice de l'enseignant, Lenoir et Laforest (1994) invitent à réagir contre l'appel à de telles démarches en tant que démarche d'apprentissage appropriée.

*Dispositif "problème-compréhension-application".* Au contraire des deux dispositifs précédents, le dispositif "problème-compréhension-application" s'appuie sur une conception constructiviste de l'apprentissage dans la mesure où ce dernier n'est plus appréhendé ni comme une simple réception du savoir sous la forme du discours de l'enseignant, ni comme une mise en activité de l'élève. L'apprentissage est compris davantage comme une réorganisation cognitive. En ce sens, il suppose d'abord la mise en place d'une séquence didactique dans laquelle le sujet devra mettre à l'épreuve ses préconceptions concernant un objet de savoir donné: «l'activité proposée doit compter des obstacles qui l'amènent à réviser et [...] à mettre en cause ses représentations initiales» (Rey, 2001, p. 35). Confronté à une situation problème qu'il participe à structurer, l'élève est conduit à un véritable questionnement, lequel ne lui est pas donné de l'extérieur, mais qui vient de lui dans son effort de poser et construire le problème. Ce questionnement conduit inévitablement à une phase d'organisation d'une recherche et de mise en forme du savoir.

Ce dispositif didactique de type "problème-compréhension-application" peut être associé à la modalité d'accession au savoir que Lenoir (1993a) surnomme "construction". Ainsi conçue, l'accession au savoir, loin d'être un processus naturel de découverte (par tâtonnement empirique ou par induction), repose avant tout sur un rapport d'objectivation effectué par le sujet en s'appuyant sur des structures cognitives représentatives du réel (Lenoir, 1992). Ce rapport entre le sujet et l'objet n'est jamais direct et immédiat; il s'agit toujours d'un rapport médiatisé. Accéder au savoir correspond alors à la production intellectuelle de la part d'un sujet humain en tant que processus d'objectivation médiatisé par des démarches à caractère



scientifique. Cette façon d'appréhender le savoir considère alors celui-ci comme dépendant du sujet humain puisque «ce que l'être humain est apte à connaître dépend du sujet observateur et non du monde observé» (Lenoir, 1993*b*, p. 392). Elle renvoie à l'interactionnisme qui pose comme fondement une relation de structuration cognitive de type interactif entre le sujet apprenant et l'objet d'apprentissage (Becker, 1995; Lenoir, 1992). Il y a pourtant deux conditions pour qu'un nouveau savoir soit construit. D'abord, il faut que l'individu exerce son action sur l'objet d'apprentissage et, deuxièmement, qu'il incorpore cet objet aux structures cognitives déjà établies, ce qui va à l'encontre des visions empiristes et de l'inductivisme naïf sur le plan de la conceptualisation du réel (Lenoir, *Ibid.*). Toute intervention éducative s'inscrivant dans ce modèle épistémologique amène les élèves à agir et à se questionner sur leurs actions, car l'apprentissage est un processus de construction et tout ce qui est construit sert de base à de nouveaux apprentissages.

Ainsi, ce dispositif repose alors sur une orientation plutôt critique et réflexive de l'enseignement des sciences humaines et sociales en ce sens qu'il «propose sur une démarche problématique, qu'elle cherche à démontrer ou à comprendre quelque chose, à résoudre un problème et non pas seulement à décrire un paysage, à apprendre des faits de connaissances» (Laurin, 1998, p. 19). Par ailleurs, il faut mentionner que la démarche de conceptualisation s'associe très difficilement à des modalités d'accession aux savoirs issus de la perspective réaliste. Ainsi, elle s'accommode fort mal de toute démarche expositive visant à transmettre des visions du monde préfabriquées, comme une sorte de révélation ou dévoilement d'un savoir déjà existant et désincarné de son contexte social de production, que ce soit par le discours magistral de l'enseignant ou encore par l'entremise du manuel scolaire. Elle reconnaît plutôt l'importance de l'implication de l'apprenant dans la prise en charge d'un ensemble de procédures ainsi que de la nécessaire intervention de l'enseignant dans la structuration d'un environnement cognitif favorable, faute duquel l'élève ne pourra jamais recourir à une telle démarche (Lenoir, 2002).

### 3.3.2 Le matériel didactique

Dans le cadre de cette étude il faut entendre par matériel didactique tout support matériel en lien direct avec une discipline scolaire et qui sert de support à son enseignement, allant des ensembles didactiques composés du manuel scolaire et du guide d'enseignement essentiellement, en passant par le cahier d'activités de l'élève, la carte, la ligne du temps et la frise chronologique, jusqu'à des jeux ou des illustrations (Lebrun, Lenoir, Laforest, Larose, Roy et Spallanzani, 2002). Les matériels didactiques renvoient à des objets externes tels le manuel scolaire, le cahier d'activités de l'élève ou encore le dictionnaire de la langue française. Il s'agit de l'ensemble du support matériel qui sera disposé pour atteindre les objectifs prévus (Lenoir *et al.*, 2007). Il constitue ainsi les outils nécessaires et indispensables à la mise en œuvre de l'intervention éducative et est intimement lié aux caractéristiques mêmes de la médiation pédagogicodidactique de l'enseignant.

Différentes recherches menées au CRIE depuis une quinzaine d'années ont permis d'éclairer quelque peu le rapport que les enseignants entretiennent avec le matériel didactique, notamment les manuels scolaires (Araújo-Oliveira *et al.*, 2006; Lebrun, 2001; Lebrun *et al.*, 2002; Lebrun et Lenoir, 2001; Lenoir, Hasni, Lebrun, Larose, Maubant, Lisée, Araújo-Oliveira et Routhier, 2007; Spallanzani *et al.*, 2001). Ces études suggèrent que les enseignants et futurs enseignants accordent une grande importance au matériel didactique, en particulier aux manuels scolaires, et qu'ils les utilisent fréquemment dans le cadre de leur intervention éducative.

Cette utilisation abondante du matériel scolaire dans l'intervention éducative des enseignants et futurs enseignants, souligne Van den Akker (2007) réside d'une part «dans le support offert au développement des enseignants lorsque ces derniers sont confrontés à des changements curriculaires» et, d'autre part, «dans la grande promesse de *stimuli* et de support aux processus d'apprentissage des élèves» (p. 136). En effet, le matériel didactique assure une fonction médiatrice entre les élèves et les objets de savoir auxquels ils sont confrontés (D'Ávila, 2001, Lebrun, 2001;



Spallanzani *et al.*, 2001). Planifier, expliquer, faire lire, donner un exemple, illustrer un propos, trouver de l'information constituent quelques-unes des utilisations que les enseignants et les futurs enseignants font de ces outils. Pour sa part, le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2007) attribue cinq fonctions essentielles aux matériels didactiques, et plus particulièrement aux ensembles didactiques et aux ouvrages de référence<sup>32</sup>: a) une fonction d'interprète actuel du programme d'étude; b) une fonction de soutien et de support à la fois au processus d'enseignement et au processus d'apprentissage; c) une fonction de référence pour les élèves et pour ceux qui les aident dans le milieu sociofamilial; d) une fonction de rehaussement culturel et; e) une fonction de promotion de valeurs sociétales.

Toutefois, il faut bien souligner qu'en tant qu'outil indispensable de l'intervention éducative de l'enseignant, le matériel didactique n'est pourvu, en soi, d'aucun pouvoir particulier. C'est avant tout le cadre conceptuel de l'enseignant, son appropriation du matériel didactique et la fonction qui lui est attribuée qui en détermineront ses fonctions et, par là, l'influence qu'il aura sur le processus enseignement-apprentissage d'une discipline. Par exemple, si un enseignant privilégie dans son intervention en sciences humaines et sociales le recours à un dispositif didactique du type «explication-application», tel que nous l'avons esquissé plus haut, le matériel didactique servira soit dans la présentation d'un élément du savoir sous forme expositive (ex.: raconter un événement historique, décrire les caractéristiques d'un paysage, etc.), soit comme ressource contenant une série de questions ou problèmes dont l'élève doit appliquer le savoir et informations acquis (ex.: une feuille polycopiée avec des questions, un exerciceur). Par contre, si l'enseignant met de l'avant plutôt un dispositif de type «problème-compréhension-application», l'utilisation qu'il fera du matériel sera tout autre. Ici le matériel didactique pourra servir de support au processus de problématisation (ex.: identifier des paramètres

---

<sup>32</sup> Dans la définition qu'en donne le ministère de l'Éducation, «un ensemble didactique est composé d'une série d'instruments dont un manuel imprimé à l'usage de l'élève et un guide d'enseignement imprimé ou numérique» (Gouvernement du Québec, 2007, p. 2) alors que l'ouvrage de référence d'usage courant est «un outil qui est étroitement associé au domaine scolaire (atlas, grammaire, dictionnaire usuel, bible) et auquel l'élève doit recourir de façon fréquente et régulière» (*Ibid.*).



d'un problème à résoudre, énoncer des questions, formuler des hypothèses), mais également à la planification de la recherche (ex.: établissement d'un plan de recherche), à la recherche des informations requises, à la mise en relation et la synthèse, etc. Il aura moins une fonction de contrôle de l'apprentissage et plutôt une fonction de régulation, de support, de guide du processus cognitif qu'établira l'élève par rapport à un certain objet de connaissance.

Bien que plusieurs études mettent en exergue l'importance d'étudier le matériel *in se* d'un point de vue avant tout épistémique et didactique (Lenoir *et al.*, 2007), dans le cadre de cette étude il sera considéré du point de vue de son utilisation dans l'intervention éducative. En ce sens, puisque nous ne cherchons pas à saisir la nature du matériel didactique ni son degré de cohérence par rapport aux finalités et aux orientations du curriculum officiel, nous ne considérerons que l'utilisation qu'en font les futurs enseignants dans leurs pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales. Cette analyse reposera sur les deux aspects suivants inspirés de la recherche de Lebrun (2001). Tout d'abord, il s'agit d'inventorier l'ensemble du matériel mis en œuvre par les futurs enseignants (ceux qu'ils utilisent et ceux qu'ils font utiliser aux élèves). Puis, il importe de déterminer d'une manière globale les modalités d'utilisation privilégiées, soit dégager le rôle et la place qu'ils occupent dans leurs pratiques.

#### 4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Dans le premier chapitre de cette thèse, nous avons mis en évidence la nécessité de documenter la médiation pédagogicodidactique mise en œuvre par de futurs enseignants du primaire en contexte de formation pratique à l'enseignement. Afin de se donner les bases conceptuelles permettant d'apporter un éclairage à ce problème, la trame conceptuelle développée dans le deuxième chapitre s'appuie, premièrement, sur une conception des sciences humaines et sociales à la fois constructiviste et dialectique selon laquelle celles-ci ont pour finalité première la construction intellectuelle et continue de la réalité humaine et sociale; construction

qui requiert une démarche peu naturelle de la part de l'apprenant et une médiation externe sur le plan pédagogicodidactique de la part de l'enseignant.

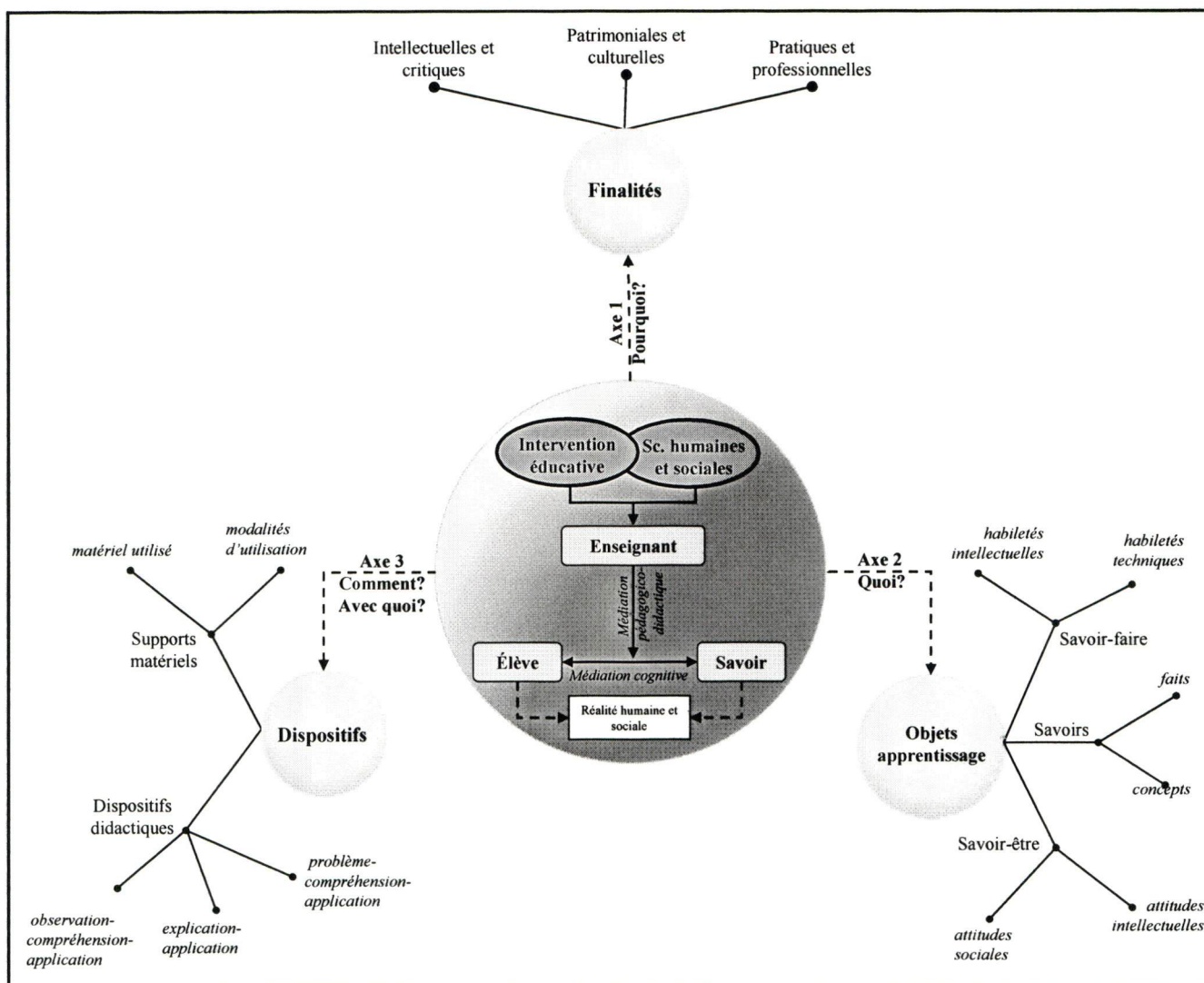
Le caractère construit du savoir et la nécessité d'une médiation de l'enseignant nous ont conduit dans un deuxième temps à faire appel au construit d'intervention éducative en tant que médiation pédagogicodidactique de l'enseignant afin de mettre en place les conditions les plus adéquates pour permettre à l'élève de recourir à une démarche d'apprentissage structurée et rigoureuse visant la construction intellectuelle d'un aspect de la réalité humaine et sociale circonscrit comme objet de savoir.

De cette trame conceptuelle découle ainsi la nécessité d'envisager les pratiques des futurs enseignants du primaire en sciences humaines et sociales à partir de trois axes d'analyse, à savoir:

- le premier de ces axes fait référence aux finalités socioéducatives qui président à l'enseignement des sciences humaines et sociales (le pourquoi?);
- le deuxième axe renvoie aux objets d'enseignement aménagés au sein des situations d'enseignement-apprentissage afin d'être appris par les élèves (le quoi?);
- le troisième axe fait référence à la fois aux dispositifs de formation didactique mis en œuvre ainsi qu'aux supports matériels privilégiés (le "comment?" et le "avec quoi?").

Le schéma suivant (figure 3) présente une vision synthétique de la trame conceptuelle développée dans cette étude. Il situe les différentes composantes du cadre conceptuel et leurs interrelations.

**Figure 3**  
**Schéma synthèse du cadre conceptuel**



À l'égard de cette trame conceptuelle, l'objectif général de la présente étude s'exprime ainsi:

Caractériser les pratiques d'enseignement mises en œuvre par de futurs enseignants du primaire en sciences humaines et sociales en contexte de formation en milieu de pratique au Québec.



Plus précisément, et en fonction de chacun des trois axes d'analyse développés dans le cadre conceptuel, cet objectif général consiste à:

1. Dégager les finalités associées à l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire par de futurs enseignants du primaire;
2. Identifier les objets d'apprentissage privilégiés dans les pratiques d'enseignement mises en œuvre par de futurs enseignants du primaire;
3. Dégager les dispositifs de formation (didactiques et matériels) privilégiés dans les pratiques d'enseignement mises en œuvre par de futurs enseignants du primaire.

Porter un regard critique sur les pratiques des futurs enseignants du primaire dans le domaine des sciences humaines et sociales à partir de ces trois objectifs spécifiques issus du cadre conceptuel et en fonction des différentes phases de l'intervention éducative (phase préactive ou de planification, phase interactive ou d'actualisation et phase postactive ou d'évaluation de l'action) permettra de dépasser l'approche impositive et prescriptive d'analyse des pratiques afin de se rendre à la description de l'action telle qu'elle se produit tout en rapprochant l'analyse des pratiques de la complexité et de la multiréférentialité qui lui sont sous-jacentes. Le chapitre suivant portera sur la démarche méthodologique qui a été employée pour parvenir à rendre effective la trame conceptuelle sur laquelle ce travail repose et qui nous permet de donner du sens aux données empiriques collectées dans le cadre de cette recherche.

## TROISIÈME CHAPITRE

### MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre a pour but de décrire la démarche d'opérationnalisation des objectifs qui préside à la présente recherche en présentant le processus méthodologique à travers lequel nous pourrions assurer la validité des données et du traitement effectué. Après avoir identifié le protocole de recherche qui permet de mieux répondre aux objectifs spécifiques de cette étude, nous présentons les caractéristiques de l'échantillon et le processus d'échantillonnage. Par la suite, les processus de collecte et de traitement des données sont esquissés et illustrés par des tableaux synthèses. Finalement, nous mettons en relief ce que nous considérons être les apports et les limites de cette étude.

#### 1. PROTOCOLE DE RECHERCHE

Dans le cadre du premier chapitre, la présentation du double contexte de réforme dans lequel s'inscrit le système éducatif québécois au cours des dernières années, la mise en relief de l'importance que joueraient les recherches portant sur les pratiques d'enseignement pour alimenter la mise en œuvre de telles réformes, de même que le constat de l'absence de recherches portant sur les pratiques d'enseignement des futurs enseignants en contexte de formation pratique en sciences humaines et sociales au primaire nous ont conduit à poser la question de recherche suivante:

- Quelles sont les caractéristiques des pratiques d'enseignement mises en œuvre par de futurs enseignants au Québec qui cheminent actuellement dans de nouveaux *curricula* de formation à l'enseignement et qui sont formés dans l'optique de l'actualisation du curriculum de sciences humaines et sociales au primaire en vigueur?

Par la suite, la construction d'une trame conceptuelle qui articule une conception socioconstructiviste et dialectique des sciences humaines et sociales au

construit d'intervention éducative en tant que modélisation de la pratique d'enseignement, c'est-à-dire la médiation pédagogicodidactique de l'enseignant en vue de créer les conditions les plus adéquates pour que l'élève s'engage dans une démarche d'apprentissage structurée afin de construire conceptuellement la réalité humaine et sociale, nous a permis de formuler l'objectif général de recherche suivant: caractériser les pratiques d'enseignement mises en œuvre par de futurs enseignants du primaire en sciences humaines et sociales en contexte de formation initiale au Québec. Pour l'opérationnaliser, trois objectifs spécifiques de recherche ont été identifiés en fonction de chacun des trois axes d'analyse développés dans le cadre conceptuel:

- dégager les finalités associées à l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire par de futurs enseignants du primaire;
- identifier les objets d'apprentissage privilégiés dans les pratiques d'enseignement mises en œuvre par de futurs enseignants du primaire;
- dégager les dispositifs de formation (didactiques et matériels) privilégiés dans les pratiques d'enseignement mises en œuvre par de futurs enseignants du primaire.

### **1.1 Clarification des objectifs de la recherche**

Le premier objectif spécifique fait référence au “pourquoi?” (axe 1), qui renvoie aux finalités qui animent les futurs enseignants à planifier et à mettre en œuvre un ensemble de conditions pour permettre aux élèves de construire en contextes scolaire et disciplinaire une vision du monde (la réalité humaine et sociale). La catégorisation retenue dans le cadre conceptuel reprend celle mise en évidence par Audigier (1993), soit les finalités patrimoniales et civiques, les finalités intellectuelles et critiques, et les finalités pratiques et professionnelles.

Les finalités sous-jacentes à l'enseignement des sciences humaines et sociales chez les futurs enseignants du primaire en contexte d'intervention éducative



constituent un élément important de sa caractérisation. Cependant, il faut noter que, d'un point de vue opératoire, la prise en compte de cet élément d'analyse sera difficilement repérable dans les pratiques d'enseignement observées en classe. Il s'agit d'un objectif dont les catégories doivent avant tout se nourrir en questionnant les futurs enseignants, notamment dans la phase préactive de leur intervention, à propos des aspects qui président à un tel enseignement, entre autres, l'importance octroyée à l'enseignement de cette discipline au primaire, les usages sociaux et individuels de l'apprentissage d'une telle discipline, ainsi que les objectifs spécifiques que les futurs enseignants visent par leur intervention. Ces informations nous permettront, par la suite, de dégager les finalités sous-jacentes à un tel enseignement.

Le deuxième objectif spécifique de recherche fait référence au deuxième axe d'analyse développé dans le cadre conceptuel, "le quoi?", c'est-à-dire les apprentissages qui doivent être réalisés par les élèves dans le cadre de l'intervention éducative en sciences humaines et sociales et qui ont été structurés par l'enseignant et placés à l'intérieur d'une situation d'enseignement-apprentissage. Comme nous l'avons signalé, la question "quels sont les apprentissages à développer en sciences humaines et sociales au primaire?" doit nécessairement se traduire en trois sous-questions, à savoir "qu'est-ce que les élèves doivent savoir?", "qu'est-ce qu'ils doivent savoir faire?" et "qu'est-ce qu'ils doivent être?". En ce sens, les catégories associées à cet axe d'analyse reprennent en quelque sorte la classification largement diffusée quant à la diversité des formes des savoirs scolaires disciplinaires (savoirs, savoir-faire et savoir-être) en les considérant d'un point de vue de l'enseignement des sciences humaines et sociales.

Dégager les objets d'apprentissage privilégiés dans les situations d'enseignement-apprentissage mises en œuvre par de futurs enseignants du primaire constitue le deuxième élément important afin de caractériser leurs pratiques d'enseignement. Toutefois, dans la mesure où l'objet d'apprentissage n'est pas

toujours explicite et que les discours des futurs enseignants à propos de leurs pratiques (issus des entrevues de planification par exemple) peuvent être incohérents par rapport à leurs pratiques effectives, il importe de saisir ces objets d'apprentissage, entre autres, en observant dans les différentes phases de l'intervention éducative les intentions qu'ils identifient à l'activité, les objectifs d'apprentissage annoncés, les apprentissages à développer, les aspects qui seront évalués, le contenu des échanges enseignant-élève, le contenu des informations que les futurs enseignants donnent aux élèves, de même que l'objet des retours réflexifs et de l'évaluation, etc.

Enfin, l'identification des dispositifs à l'aide desquels les futurs enseignants enseignent les sciences humaines et sociales au primaire dans le cadre de leur intervention éducative constitue le troisième et dernier objectif spécifique de recherche et renvoie au troisième axe d'analyse développé. Celui-ci fait référence, d'une part, au "comment enseigne-t-on les sciences humaines et sociales au primaire?" ce qui renvoie aux dispositifs didactiques de formation privilégiés. D'autre part, il soulève la question à savoir "avec quoi enseigne-t-on les sciences humaines et sociales au primaire?" en renvoyant aux supports matériels auxquels font appel les futurs enseignants pour soutenir leur démarche d'enseignement-apprentissage et, par le fait même, les apprentissages des élèves. Par ailleurs, comme le rapport qu'établira l'élève avec le savoir dépendra largement des différents éléments constitutifs du cheminement structuré par l'enseignant, cela nous amène à le considérer à partir de la typologie des dispositifs didactiques mis en évidence par Rey (2001, 2008): dispositif "explication-application"; dispositif "observation-compréhension-application" et dispositif "problème-compréhension-application".

Bien que le recours à une typologie de dispositifs didactiques nous semble important pour l'analyse de l'intervention éducative en sciences humaines et sociales chez les futurs enseignants du primaire, il importe pour cet objectif de ne pas imposer une lecture préalablement établie afin de vérifier l'adéquation ou non de la pratique analysée par la suite. En ce sens, afin d'identifier le dispositif privilégié, il importe



avant tout de dégager le cheminement didactique mis de l'avant par le futur enseignant afin de conduire l'élève à s'engager dans une démarche d'apprentissage et les différents outils qu'il utilise afin de soutenir son cheminement. Or, une description détaillée et précise de chaque action réalisée par l'enseignant s'impose alors. Cette description doit être réalisée de façon exhaustive, en reflétant fidèlement ce qui est observé et en respectant le plus possible les données recueillies. C'est grâce à cet ensemble d'éléments qu'on pourra par la suite dégager les dispositifs didactiques et matériels privilégiés dans les pratiques de futurs enseignants.

L'analyse des éléments dégagés à partir de chacun de ces objectifs spécifiques nous permettra par la suite de caractériser les pratiques que les futurs enseignants du primaire réalisent en sciences humaines et sociales au primaire (l'objectif général de l'étude) et de la sorte apporter un certain éclairage à la question que nous nous sommes posée à la fin de la problématique de cette recherche.

## **1.2 Le type d'étude choisi**

Les objectifs spécifiques identifiés pour cette étude et qui viennent d'être brièvement présentés ne consistent pas à la vérification d'une ou des hypothèses théoriques dans le but de les généraliser par la suite. Ces objectifs visent plutôt à analyser comment de futurs enseignants réels, dans un contexte réel, planifient et mettent en œuvre leurs pratiques d'enseignement. En ce sens, ces objectifs nous conduisent à privilégier un design méthodologique qui s'inscrirait davantage dans une perspective qualitative de recherche de type descriptif et exploratoire (Deslauriers et Kérisit, 1997). Cette perspective de recherche est associée à un paradigme de recherche plutôt interprétatif qui postule

que le monde social est significativement différent du monde naturel, que nous ne pouvons pas appréhender par nos sens, mais plutôt par un travail d'interprétation, que l'expérience humaine se caractérise par la continuité, mais aussi par le changement et qu'en raison de cela, elle est imprévisible, que les problèmes humains sont locaux,



toujours contextuels et, par conséquent, que les sciences humaines et sociales ne peuvent prétendre à l'élaboration de lois générales. (Anadón, 2000, p. 24)

Selon la typologie avancée par De Ketele et Roegiers (1996), la présente étude constitue une étude de type descriptif et exploratoire. Elle est d'abord descriptive étant donné la complexité du phénomène à étudier et la nécessité de décrire ce dernier le plus rigoureusement possible. Ainsi, elle est descriptive dans la mesure où elle répond au besoin de décrire les pratiques d'enseignement de futurs enseignants en sciences humaines et sociales, telles que planifiées et mises en œuvre, ainsi que leurs discours sur ces pratiques. Il s'agit également d'une recherche exploratoire, car elle n'a pas pour but principal de prouver des faits, sinon d'obtenir avant tout une meilleure compréhension, encore que très locale et partielle, du phénomène analysé. Autrement dit, il s'agit d'une recherche exploratoire dans le sens où elle cherche à dégager des caractéristiques des pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales mises en place par de futurs enseignants du primaire.

### **1.3 La démarche méthodologique de la recherche**

Sur le plan des choix méthodologiques, les objectifs spécifiques de recherche nous amènent également à aborder les pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales selon une démarche méthodologique que Marcel (2002) qualifie d'une double lecture de la pratique: une première lecture à partir de l'analyse des données recueillies par observation systématique de ce que font réellement les enseignants en classe et une deuxième lecture à partir de l'analyse des données recueillies par entretiens, avant et/ou après l'actualisation en classe, en s'attardant davantage au sens et aux significations que l'enseignant attribue à son intervention.

Sur ce plan, nous soulignons avec Crahay (1989) l'importance pour la recherche sur les pratiques de mettre en évidence le travail que font les enseignants avant et après leur actualisation en classe, car c'est à ce moment que leurs actions éducatives sont pensées. Autrement dit, c'est à ce moment que les enseignants

envisagent diverses possibilités d'action et examinent les enjeux de chacune d'entre elles avant de prendre une décision. Nous considérons également avec cet auteur que la mise en évidence de cette activité de penser l'action et de bien y réfléchir trouve tout son sens lorsqu'elle est articulée à l'activité devant et avec les élèves. C'est en fonction de cette double lecture que le processus de collecte des données s'est déroulé en trois temps consécutifs:

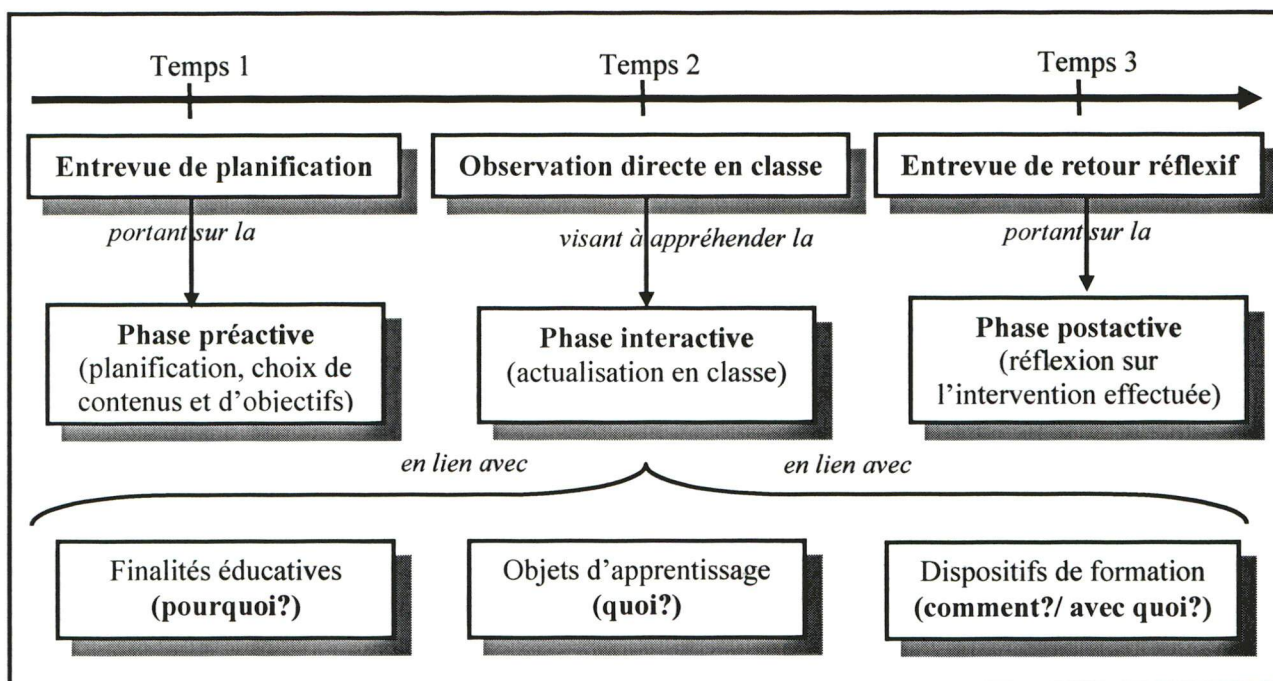
- Temps 1: Entrevue individuelle semi-dirigée, d'une durée d'environ 45 minutes, portant sur une activité d'enseignement-apprentissage en sciences humaines et sociales que les stagiaires auront planifiée et qui sera mise en œuvre dans le cadre de leur stage;
- Temps 2: Observations directes en classe de ladite activité (observation d'une période d'environ 50 minutes);
- Temps 3: Entrevue individuelle semi-dirigée portant sur un retour réflexif à l'égard de leur action (durée moyenne de 15 minutes).

Le schéma de la page suivante (figure 4) offre une synthèse de la démarche méthodologique de la recherche et de son lien avec les objectifs spécifiques et le cadre d'analyse sous-jacents à la présente étude.

Il faut bien comprendre ici que la démarche de recherche déployée ne vise pas à découper la pratique des futurs enseignants en parties isolées, ou silos, mais plutôt de la saisir en recourant à des dispositifs variés de recueil de données pouvant couvrir les différentes phases de la pratique et la cerner à partir de plusieurs données complémentaires. En suivant le propos de Maggi (1990, 2000), cette démarche méthodologique retenue pour la présente étude dépassera les visions impositives et prescriptives (logique du système) ainsi que la simple description de vécus subjectifs et d'opinions de sujets (logique du sujet) pour se rendre à l'explication de la pratique d'enseignement telle qu'elle se produit (logique de l'action). En ce sens, ce design

méthodologique vise à décrire et comprendre le phénomène étudié tel qu'on peut l'observer dans le milieu socioculturel. Le savoir ainsi produit sera toujours situé dans une culture, dans un contexte et dans une temporalité (Savoie-Zajc et Karsenti, 2000).

**Figure 4**  
**Démarche méthodologique de la recherche**



#### 1.4 Le type d'analyse privilégié

En suivant la pensée de Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires (1997), nous comprenons également que la recherche qualitative dans le champ des sciences humaines et sociales vise à trouver un sens aux données recueillies afin de démontrer comment celles-ci répondent à la question de recherche et aux objectifs opératoires établis ou tout au moins apportent quelques pistes de réflexion. Dans cette perspective de recherche de réponses et de gestion des données, et pour faciliter l'identification des occurrences ainsi que la codification et la modélisation de notre *corpus* de données, nous avons opté pour une analyse descriptive traditionnelle, tant



pour les observations directes que pour les *verbatim* des entrevues, en ayant recours à la méthode d'analyse de contenu (Bardin, 2007; Bonville, 2000; Landry, 1997).

Très utilisée pour le traitement des données textuelles dans le domaine des sciences humaines et sociales (Landry, *Ibid.*), l'analyse de contenu représente un outil méthodologique applicable à des messages de nature très diverse: échanges interpersonnels, entrevues ouvertes et semi-dirigées, matériaux d'enquête, observations ethnologiques, documents historiques, textes littéraires ou scientifiques, presse écrite, documents publicitaires, manuels scolaires, etc. (Bardin, 2007). *A priori*, qu'il soit oral ou écrit, spontané ou provoqué, tout discours humain peut fait l'objet d'une analyse de contenu. Cette méthode est ainsi utilisée par différents chercheurs quelle que soit leur spécialité ou leur finalité – des psychologues, des sociologues, mais aussi psychanalystes, historiens, politologues, journalistes, didacticiens, etc.

Héritière des approches interprétatives plus ou moins intuitives, la méthode d'analyse de contenu vise à chercher la signification d'un discours en interpellant deux types de contenus, soit le contenu manifeste, qui se réfère à ce qui est dit ou écrit explicitement dans un texte ou dans un discours, soit le contenu latent, qui renvoie à l'implicite, à l'inexprimé, au sens caché, bref, aux éléments symboliques du matériel analysé. Selon Landry (1997), choisir l'un ou l'autre dépend des objectifs et aussi du problème de recherche.

Ce postulat sert également au choix du type d'analyse, soit qualitatif ou quantitatif. Une analyse qualitative du contenu repose sur l'interprétation du matériel à analyser à l'aide de quelques catégories analytiques en faisant ressortir et en décrivant ses particularités spécifiques. Quant à l'analyse quantitative de contenu, elle prévoit une division du *corpus* de données à étudier en catégories analytiques, à partir desquelles on peut produire des distributions de fréquences, des études de corrélations, des analyses factorielles, etc. Dans la présente recherche, nous prenons

en compte à la fois le contenu manifeste et le contenu latent des *verbatim* puisque, comme le souligne Van der Maren (1996), l'analyse des contenus latents «présuppose aussi que l'émetteur n'a pas fourni explicitement au lecteur ses clefs de lecture, non par malice, mais parce que tant l'émetteur que le récepteur sont conditionnés par leur individualité (les particularités de leur histoire) et par leurs conditionnements (ils sont aliénés)» (p. 408). Par la suite, une analyse qualitative débouchant sur des données fréquentielles (statistiques descriptives simples) sera effectuée sur ce même contenu.

## 2. PROCESSUS D'ÉCHANTILLONNAGE

Rappelons, au risque d'être redondant, que la présente recherche vise à caractériser des pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales chez les futurs enseignants du primaire au Québec qui cheminent actuellement dans de nouveaux programmes de formation à l'enseignement et qui sont formés dans l'optique d'actualisation du curriculum en vigueur au primaire. Le but de l'étude est d'identifier les finalités associées à l'enseignement des sciences humaines et sociales et les objets d'apprentissage privilégiés, d'une part, et de dégager les dispositifs mis de l'avant, d'autre part. Notre population cible serait donc celle des étudiants qui cheminent actuellement dans de nouveaux programmes de formation à l'enseignement primaire.

En 2008, année de la collecte des données dans le cadre de cette thèse, le système universitaire québécois comportait 6 460 étudiants en préparation à temps plein à la profession enseignante au primaire (Gouvernement du Québec, 2008). Étant donné la démarche méthodologique privilégiée, il nous était difficile de recourir à un échantillon statistiquement représentatif<sup>33</sup> visant à constituer un modèle réduit de cette population cible. En effet, le fait de recourir à différentes modalités de collectes de données (deux entrevues et une observation par sujet) qui demandent beaucoup de

---

<sup>33</sup> Pour qu'un échantillon soit représentatif et, de ce fait permette une certaine généralisation des données, il faut, selon Beaud (2006), que «les caractéristiques mêmes de la population soient présentes dans l'échantillon ou puissent y être retrouvées moyennant certaines modifications» (p. 219).

temps d'analyse et qui nous obligent, par le fait même, à limiter le nombre de participants, rend encore plus difficile l'obtention d'un échantillon sur une telle base.

En ce sens, nous avons opté plutôt pour la sollicitation des étudiants volontaires provenant d'un unique et même programme de formation initiale à l'enseignement. Par ailleurs, comme le programme de formation initiale à l'enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke jouit depuis très longtemps d'une certaine popularité basée sur l'importance, la fréquence et la durée des stages qu'il offre en milieu de pratique, puisqu'il consacre déjà depuis le début des années 1970 près de 700 heures aux stages en milieu de pratique (Larose, Lenoir *et al.*, 2000), nous avons décidé de composer notre échantillon sur la base de ce programme.

## **2.1 Contexte de formation pratique à l'enseignement au préscolaire et au primaire à l'Université de Sherbrooke**

Sous la responsabilité du Département d'enseignement au préscolaire et au primaire de la Faculté d'éducation, un nouveau programme de formation initiale à l'enseignement primaire et préscolaire a été mis sur pied à l'Université de Sherbrooke depuis l'automne 2003 ayant pour orientations les nouvelles directives gouvernementales pour la formation initiale (Gouvernement du Québec 2001*b*). Le but de ce programme est d'offrir aux étudiants qui veulent devenir enseignants une formation de plus en plus intégrée où les activités réalisées dans le cadre des cours universitaires (formation pédagogique, épistémologique, didactique, etc.) soient davantage reliées à celles réalisées en milieu de pratique (stages dans le milieu scolaire) et, par conséquent, favoriser le développement des compétences professionnelles à la réalisation des nombreuses tâches d'un professionnel de l'enseignement. Après quatre ans de formation en alternance entre le milieu universitaire et le milieu de pratique, les futurs enseignants obtiendront leur brevet d'enseignement octroyé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, à la



condition qu'ils complètent avec succès les 120 crédits de formation requis et qu'ils réussissent un examen portant sur la maîtrise de la langue française.

Dans ce processus de formation, les activités liées à la formation pratique en milieu scolaire représentent à elles seules plus de 165 jours complets ( $\pm$  1 000 heures), ce qui correspondrait à un peu plus d'un tiers du temps total octroyé à la formation initiale. Ayant pour objectif général de «développer un degré d'autonomie professionnelle suffisant pour permettre [aux futurs enseignants] de vivre par la suite une période d'insertion professionnelle réussie» (Université de Sherbrooke, 2009b, p. 7), les nombreuses heures de stage se concrétisent graduellement à travers les quatre années de formation. Les futurs enseignants sont amenés à travailler d'abord avec de petits groupes d'élèves au début de la formation. Puis, peu à peu, ils sont mis en situation de prise en charge d'un groupe-classe complet, initialement auprès des enfants les plus jeunes du préscolaire et du premier cycle du primaire, ensuite auprès des enfants plus âgés du deuxième et du troisième cycle du primaire. Cet entraînement progressif se clôture en quatrième année par la réalisation du stage le plus long du parcours de formation au cours duquel les futurs enseignants doivent démontrer leur capacité à diriger une classe sous ses différents aspects, pendant une période longue et continue.

Dans le cadre du premier stage – *Stage I: Enseignement à des petits groupes* – qui a lieu au cours du trimestre d'hiver, l'étudiant réalise en dyade avec un autre collègue et sur l'accompagnement d'un même enseignant associé son premier contact avec la pratique d'enseignement (d'un point de vue autre que celui d'un élève). Il s'agit en effet d'un séjour de 28 demi-journées en milieu scolaire au cours duquel il découvre certaines caractéristiques de ce milieu professionnel et de la tâche d'un enseignant. Il est amené également à soutenir les enseignants associés dans des projets de classe, à observer des élèves, à animer des activités auprès de petits groupes et à offrir du soutien à des élèves ayant des difficultés particulières.

En deuxième année de formation, le second stage – *Stage II: stage au préscolaire et au primaire 1<sup>er</sup> cycle* – met l’accent sur l’intervention auprès d’un groupe d’élèves du préscolaire ou du premier cycle du primaire. Réalisé toujours en dyade, ce stage est divisé en deux parties, une à l’automne et l’autre à l’hiver. Toutefois, ces deux moments se déroulent dans la même classe et sous l’accompagnement du même enseignant associé. Il est composé d’une période continue de deux semaines au début de l’année scolaire suivi de présences à intervalle régulier d’une ou deux fois par semaine ainsi que de deux semaines intensives à la fin du stage. Dans le cadre de ce stage, les futurs enseignants sont amenés à planifier, à mettre en œuvre et à analyser des situations d’enseignement-apprentissage auprès de groupes d’élèves du niveau d’enseignement concerné.

Alors que les deux premiers stages se centrent davantage sur l’intervention des futurs enseignants en paires auprès d’un groupe d’élèves, le troisième stage de formation – *Stage III: primaire 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> cycle* – est davantage dirigé vers la prise en charge autonome et continue d’un groupe-classe. Il s’agit, par là, de mettre l’accent sur la gestion de classe dans un contexte de pédagogie par projet, sur les approches interdisciplinaires, sur l’évaluation authentique des apprentissages, l’enseignement différencié, la communication avec les parents et l’analyse critique de l’enseignement. Pour ce faire, le futur enseignant réalise seul des périodes continues d’une semaine par mois de présence en classe suivies de présences régulières d’une fois par semaine tout au long des sessions d’automne et d’hiver. Le stage se termine par trois semaines intensives à la fin de l’année scolaire. Pour les étudiants inscrits au profil international, ce troisième stage est réalisé dans un contexte scolaire hors Québec, mais toujours dans des classes de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles du primaire.

La quatrième année marque la fin de la formation initiale et le début d’un processus de formation continue et d’insertion professionnelle. Pour cette raison, une plus grande responsabilité professionnelle est octroyée à l’étudiant au sein du dernier stage. Le titre du stage – *Stage IV: stage en responsabilité professionnelle* – suggère



d'ailleurs cette intention de permettre aux futurs enseignants d'assurer les pleines responsabilités d'un enseignant pendant une longue période ininterrompue. Dans le cadre de ce stage, qui se réalise pendant la session d'automne, le stagiaire est amené à séjourner dans une classe de l'ordre préscolaire ou primaire, selon son choix, du mois d'août au mois de décembre. Le stage débute par trois semaines intensives à partir de la rentrée scolaire pour permettre à l'étudiant de collaborer avec l'enseignant associé dans l'organisation de la classe dès le début de l'année. Puis, suite à trois semaines de cours à l'université, le stage se poursuit à raison de cinq jours par semaine pendant onze semaines successives. Pendant les trois premières semaines, l'étudiant est tenu d'assurer la prise en charge d'au moins sept journées complètes de classe. Pour les huit semaines restantes, il assume de façon intensive la prise en charge totale de la classe.

Outre l'accompagnement de l'enseignant associé à qui il incombe de donner des rétroactions régulières aux futurs enseignants sur les situations liées à l'enseignement, tout au long des stages un superviseur universitaire accompagne chaque futur enseignant. Au moins deux fois pendant les stages I et IV et trois fois pendant les stages II et III, le superviseur doit visiter le futur enseignant dans le milieu où il réalise son stage et devra prendre connaissance du bilan fait par celui-ci à la fin du processus. Ce superviseur est appelé à commenter le travail réalisé par les futurs enseignants dans le cadre de leur stage et à les amener à porter un regard critique sur leur action à travers une série de travaux qu'ils doivent réaliser, tels les planifications à court ou moyen terme, les objectifs de formation établis à la fin de chaque année, le devis d'organisation du stage remis à la fin du stage III, le portfolio réflexif déposé à la fin du deuxième stage, le portfolio de soutien à la construction de l'identité professionnelle réalisé à la fin du stage IV, l'analyse d'une séquence vidéo d'une activité, etc. Il doit également travailler de concert avec l'enseignant associé afin d'assurer le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants et procéder à leur évaluation formative et sommative.



Le contexte dans lequel nous avons réalisé la collecte des données auprès de futurs enseignants du primaire est celui du stage IV (Stage en responsabilité professionnelle) auquel les étudiants inscrits au programme de Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke doivent participer lors de leur quatrième et dernière année de formation. L'intérêt de cibler les futurs enseignants du stage IV repose, entre autres, sur le fait qu'à ce moment de leur formation, les étudiants ont déjà réussi leurs trois stages antérieurs (stage I auprès des petits groupes, stage II au préscolaire ou au 1<sup>er</sup> cycle du primaire, stage III au 2<sup>e</sup> ou au 3<sup>e</sup> cycle du primaire) de même que leur formation didactique en lien avec l'enseignement des sciences humaines et sociales. Cet intérêt repose également sur le fait qu'à cette étape de la formation, les futurs enseignants doivent assurer seuls ainsi que sur une période plus longue et continue les différentes tâches de l'activité enseignante (ex.: planification de situations d'enseignement-apprentissage, préparation du matériel, gestion de classe, évaluation, etc.).

## **2.2 Les participants à l'étude**

Le choix de ne cibler qu'un programme spécifique de formation initiale à l'enseignement et de limiter notre analyse aux étudiants finissants fait en sorte que la population visée par notre étude est composée de l'ensemble des étudiants de quatrième année du programme de Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire de l'Université de Sherbrooke (N=161). Cette population est constituée en majorité par des femmes (96 %), âgées de 21 à 24 ans (88 %) et ayant complété antérieurement un Diplôme d'études collégiales dans le domaine des sciences humaines (Université de Sherbrooke, 2009a).

Sur le nombre total d'étudiants officiellement inscrits en quatrième année de formation à l'automne 2008, nous avons constitué un échantillon composé de neuf

finissants<sup>34</sup>. Cet échantillon est composé en grande majorité de femmes (huit) âgées de 22 à 27 ans au moment de la réalisation des entrevues et des prélèvements vidéo et possédant pour la plupart une formation collégiale (DEC général) dans le domaine des sciences humaines (voir tableau 7). Il s'agit ici d'un échantillon de convenance de type non probabiliste constitué par des sujets qui ont accepté librement et volontairement de participer à la recherche (*voluntary sample*) (Beaud, 2006). Pour les besoins de la recherche, cette acceptation impliquait néanmoins que l'étudiant

- soit inscrit à l'activité *Stage en responsabilité professionnelle* (SPP 411), c'est-à-dire le dernier des quatre stages que les étudiants doivent réaliser dans le cadre de leur formation initiale à l'enseignement;
- ait complété avec succès les cours de Didactique des sciences humaines I (SHP 113) et de Didactique des sciences humaines II (SHP 323);
- accepte de participer à une entrevue semi-dirigée d'environ 45 minutes portant sur la planification d'une activité d'enseignement-apprentissage en sciences humaines et sociales;
- accepte de participer à un enregistrement vidéo de ladite activité;
- accepte de participer à une entrevue semi-dirigée d'environ 20 minutes portant sur un retour réflexif sur l'activité mise en œuvre.

Le tableau 7 présente synthétiquement les caractéristiques générales des participants à cette étude. Par souci de confidentialité, le nom des sujets est remplacé par un code qui leur a été attribué au moment de la collecte des données. Dans le quatrième chapitre, nous présenterons plus en détail le profil général des participants ainsi que leur distribution selon les caractéristiques du milieu de stage ainsi que de la classe de stage.

---

<sup>34</sup> Si au moment de la sollicitation, une trentaine d'étudiants se sont montrés intéressés à participer à cette étude, le nombre a considérablement diminué pour diverses raisons, dont un changement d'ordre d'enseignement dans lequel ils allaient réaliser leur stage (le préscolaire n'étant pas prévu dans notre étude), le refus de leur enseignant associé ou de la direction de l'école, ou encore des raisons personnelles les obligeant à se désister à collaborer au projet.

**Tableau 7**  
**Caractéristiques générales des participants**

Sujet	Âge	Dernier diplôme obtenu	Cycle d'enseignement
S1	22	DEC général (sciences humaines)	1 <sup>er</sup> cycle
S2	22	DEC général (sciences humaines)	1 <sup>er</sup> cycle
S3	23	DEC général (cinéma et communication)	2 <sup>e</sup> cycle
S4	22	DEC général (sciences humaines)	2 <sup>e</sup> cycle
S5	22	DEC général (sciences humaines)	2 <sup>e</sup> cycle
S6	22	DEC général (sciences humaines)	2 <sup>e</sup> cycle
S7	22	DEC général (sciences humaines)	3 <sup>e</sup> cycle
S8	27	Brevet de technicien	3 <sup>e</sup> cycle
S9	23	DEC général (sciences de la nature)	3 <sup>e</sup> cycle

### 2.3 Modalité de recrutement des participants

La modalité de recrutement des étudiants qui ont participé à l'étude visait à rejoindre l'ensemble des étudiants qui seraient inscrits en quatrième année de formation à l'automne 2008 et, plus particulièrement, à l'activité *Stage en responsabilité professionnelle* (SPP 411). Elle a consisté en une sollicitation des étudiants à l'automne 2007 et à l'hiver 2008 lors d'une visite dans leurs cours de Didactique des sciences humaines III (SHP 323) et de Différentiation et interdisciplinarité (FPI 333). Au cours de cette sollicitation, qui n'a duré qu'une quinzaine de minutes, les étudiants ont été informés de l'objet de l'étude et de ses objectifs, des conditions dans lesquelles se déroulerait le processus de collecte de données (entretien et observation d'une situation d'enseignement-apprentissage) ainsi que des possibles retombées de l'étude sur la recherche et sur la formation (voir annexe A).

Ils ont été informés également des mesures qui seraient prises pour s'assurer que leur participation volontaire et leurs droits fondamentaux (ex.: l'anonymat et la confidentialité des informations fournies, la protection contre les dommages permanents ainsi que le droit de se retirer de l'étude à n'importe quel moment de sa réalisation) seraient respectés. Ces informations visaient à éviter tout doute quant à



l'intention de l'étude et à respecter le code d'éthique et de déontologie de la recherche portant sur des êtres humains auquel cette recherche est assujettie.

Ce recrutement visait en effet à constituer une liste d'étudiants potentiellement intéressés à collaborer à notre étude. Une fiche contenant leurs coordonnées (adresse électronique, numéro de téléphone à la maison, adresse postale permanente, adresse postale aux études) devait être remplie par les étudiants intéressés et remise ensuite au chercheur. La sollicitation de ces informations, qui furent conservées de façon confidentielle et en lieu sûr par le chercheur, avait pour but d'assurer la localisation facile de l'étudiant par la suite lorsqu'il serait en quatrième année et ainsi éviter de perdre des sujets intéressés pour une raison ou une autre (déménagement, par exemple).

Une fois l'intérêt de participation à l'étude confirmé, le chercheur a envoyé à chacun des étudiants une lettre pour les remercier de leur intérêt et les informer qu'il resterait à leur disposition pour répondre à toute question concernant la recherche et leur participation à celle-ci. La lettre mentionnait également que le chercheur devrait communiquer avec l'étudiant afin de planifier un rendez-vous pour les entrevues et pour l'observation en classe au moment opportun, c'est-à-dire à l'automne 2008, lorsque débiterait l'activité *Stage en responsabilité professionnelle* (SPP 411). Un modèle de cette lettre peut être consulté à l'annexe B.

## 2.4 Considérations éthiques

Enfin, mentionnons que cette étude a été réalisée en respectant les différentes règles d'éthique que la recherche impliquant des êtres humains nous impose dans l'actualité. Elle a suivi à la lettre les lignes de conduite décrites dans la *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Politique 2500-70), approuvée et mise en vigueur par le Conseil d'administration de l'Université de Sherbrooke en février 1989 et modifiée en mars 1998 (Université de Sherbrooke, 1998), ainsi que dans l'*Énoncé de politique des trois conseils: éthique de*

*la recherche avec des êtres humains* du Gouvernement du Canada (Gouvernement du Canada, 2005).

En ce sens, nous avons fourni aux participants des informations concernant la recherche à laquelle ils allaient contribuer (objectifs de l'étude, procédures méthodologiques, retombées potentielles, etc.). Ils ont été informés également des mesures mises en œuvre pour assurer l'anonymat des sujets et la confidentialité avec laquelle les informations fournies seraient traitées et diffusées, la protection contre les dommages permanents ainsi que leur droit de se retirer de l'étude à n'importe quel moment de sa réalisation. Enfin, nous avons sollicité pour chacun d'entre eux leur consentement libre et éclairé par le biais d'un formulaire qu'ils devraient signer. À l'annexe C, on retrouve le formulaire de consentement ainsi que la lettre de sollicitation utilisés pour la présente recherche. Chaque participant a reçu une copie de ces documents avant le début du processus de collecte de données.

À l'automne 2008, juste avant le début du processus de collecte des données, nous avons également communiqué avec les différentes personnes-ressources qui accompagnent les futurs enseignants (superviseur de stage, enseignant associé et directeur d'école). À cette occasion, nous leur avons transmis une lettre de présentation comportant le résumé de l'étude, une brève description de la démarche qui serait entreprise pour la réalisation de la collecte et du traitement de données ainsi que l'attestation émise par le Comité d'éthique de la recherche assurant que ce projet est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec les êtres humains*. Ces différents documents sont consignés aux annexes D, E, F, G et H.

Par ailleurs, même si les élèves du primaire n'étaient pas directement impliqués par cette recherche, car le regard que nous portons ne concerne que les futurs enseignants, les parents ont été également informés de nos intentions de recherche ainsi que du moment de notre visite en classe pour réaliser l'observation

par une lettre qui a été fournie préalablement par les futurs enseignants (voir annexe I). Une autorisation formelle des parents n'était demandée que lorsque la direction de l'école le jugeait nécessaire. Il importe de préciser que dans chacune des lettres ou des documents envoyés (aux futurs enseignants, aux parents, aux enseignants, etc.), les coordonnées du président du Comité institutionnel de déontologie de la recherche à l'Université de Sherbrooke ont été annexées au cas où ils auraient des questions quant à la procédure déontologique entreprise.

Enfin, bien qu'aucune compensation d'ordre monétaire n'était prévue pour la participation des futurs enseignants à cette recherche, à la fin du processus de collecte des données, le tirage au sort de deux exemplaires d'un ouvrage traitant de la question de l'intervention éducative en sciences humaines et sociales au primaire a été réalisé afin d'encourager la participation des étudiants et de les remercier pour le temps qu'ils ont accordé à ce projet.

### 3. PROCÉDURES DE COLLECTE DE DONNÉES

À la suite du dépôt et de l'approbation du projet de recherche par les différentes instances universitaires (jury d'évaluation du projet, comité de déontologie), le premier pas vers la réalisation de la recherche a consisté à communiquer avec les étudiants ayant démontré de l'intérêt à participer à l'étude afin de donner les consignes spécifiques quant à leur participation (planification d'une situation d'enseignement-apprentissage en sciences humaines et sociales qui fera l'objet de l'entrevue et de l'observation en classe), pour fixer les rendez-vous nécessaires et pour obtenir leur consentement libre et éclairé à participer à cette étude.

Considérant que notre sujet de recherche porte sur les pratiques d'enseignement planifiées et mises en œuvre en sciences humaines et sociales par de futurs enseignants en contexte de formation pratique à l'enseignement, trois consignes spécifiques ont été données aux futurs enseignants quant au choix de l'activité qui allait faire l'objet des entrevues et de l'observation. La première de ces



consignes précisait aux futurs enseignants de choisir une activité dans laquelle ils allaient faire une prise en charge seule et complète de ladite activité. La deuxième consigne demandait de choisir une activité qui serait la plus représentative possible de leur pratique d'enseignement en sciences humaines et sociales. Une troisième consigne établissait que l'activité ne devrait se réaliser ni dans les deux premières semaines de stage ni dans la dernière. Ainsi, l'objectif était de laisser au futur enseignant le soin de déterminer une situation qui serait, selon lui, la plus représentative de sa pratique d'enseignement en sciences humaines et sociales et dans laquelle il se sentirait à l'aise.

Nous avons également communiqué, à cette étape, avec les personnes-ressources qui accompagnent les futurs enseignants dans le milieu scolaire et nous avons acheminé les lettres d'informations à être transmises aux parents. Cette étape terminée, nous avons amorcé le processus de collecte de données. En lien étroit avec les objectifs de recherche issus du cadre conceptuel et explicités brièvement dans le point 1.1 de ce chapitre, la collecte de données a été effectuée en trois temps consécutifs, suivant les trois phases de l'intervention éducative, telles qu'esquissées dans le chapitre précédent. Les futurs enseignants ont d'abord participé à une entrevue individuelle portant sur une activité d'enseignement-apprentissage que nous avons qualifiée d'entrevue de planification. Ces entrevues ont été suivies d'une période d'observation directe en classe de cette même activité. Suite à l'observation, une seconde entrevue individuelle, dite entrevue de retour réflexif, a été réalisée auprès de chaque participant à la recherche.

L'ensemble des entrevues et des observations a été réalisé à l'automne 2008 entre les mois d'octobre et décembre. Pour ce qui est de l'entrevue de planification, elle a été réalisée juste avant l'observation (la veille ou encore la journée même). Par contre, pour l'entrevue de retour réflexif, il nous est apparu pertinent de laisser un décalage d'au moins deux jours par rapport à l'observation afin que le futur

enseignant ait le temps de réaliser une analyse sommaire de sa pratique avant de procéder à l'entrevue.

### 3.1 Les entrevues individuelles

L'entrevue sous ses différentes formes constitue l'un des dispositifs les plus utilisés dans les sciences humaines et sociales pour recueillir le discours des sujets sur leurs propres actions, croyances et valeurs (Poupart, 1997). Qu'elles soient individuelles ou de groupe, structurées (avec protocole fixe et fermé), libres sur un thème général, centrées sur des thèmes spécifiques (avec liste contrôle), informelles, semi-dirigées, etc., les entrevues sont un mode de collecte de données qui comporte de nombreux avantages dans la mesure où elles incitent à répondre, à parler du vécu de la personne interviewée, de son quotidien (De Bruyne, Herman et De Schoutheete, 1974). Elles permettent de repérer des extraits de ce que les personnes disent sur leurs expériences, leurs attitudes, croyances et pensées (Alves-Mazzotti et Gewandsznajder, 1998). En fait, l'entrevue représente un moyen propice d'engager une personne «à dire ce qu'elle pense, à décrire ce qu'elle a vécu ou ce qu'elle vit, ou ce dont elle a été témoin» (Poupart, 1997, p. 185-186).

En nous appuyant sur les arguments avancés par Poupart (*Ibid.*), nous considérons que d'un point de vue épistémologique, le recours à l'entrevue individuelle s'avère nécessaire parce qu'une exploration en profondeur de la perspective des futurs enseignants qui participent à cette étude est essentielle à une compréhension plus juste de leurs actions. De plus, d'un point de vue méthodologique, cet outil constitue «un instrument privilégié d'accès à l'expérience des acteurs» (*Ibid.*, p. 174). Ainsi que le rappellent Quivy et Van Campenhoudt (1995), l'un des objectifs pour lesquels cette méthode convient particulièrement est «l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés: leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences, etc.» (p. 196).

Puisque dans le cadre de cette thèse nous nous intéressons aux pratiques mises en œuvre par les futurs enseignants en sciences humaines et sociales, mais également aux conceptions qu'ils ont de ces pratiques, l'entrevue individuelle de type semi-dirigé représente, à notre sens, une méthode de collecte de données à privilégier. Savoie-Zajc (2006) définit l'entrevue semi-dirigée comme

une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. (p. 296)

L'entrevue semi-dirigée se situerait alors à mi-chemin entre l'entrevue structurée (avec protocole fixe, standardisé) et l'entrevue libre ou informelle (généralement sans protocole d'entrevue). Le recours à ce type d'entrevue représente sans doute un moyen adapté de saisir les phases préactive et postactive de l'intervention éducative dans la mesure où elle incite à parler du vécu et du quotidien (De Bruyne *et al.*, 1974) et vise à une compréhension plus approfondie du phénomène à l'étude, comme c'est le cas dans la présente recherche. Elle permet également de saisir ce que les personnes pensent et disent de leurs expériences présentes et passées et de leurs actions futures (Alves-Mazzotti et Gewandsznajder, 1998). Elle constitue ainsi un outil important pour le recueil des données complémentaires à l'observation directe en classe dans la mesure où elle permet de rendre plus explicite ce que le sujet pense de son action et qui ne peut pas être dégagé directement par l'observation (des intentions visées, des motifs, des craintes, etc.) (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995).

Dans le cadre de cette thèse, deux entrevues individuelles semi-dirigées ont été réalisées auprès de chaque participant visant à obtenir des renseignements sur la planification et la réalisation d'une activité d'enseignement-apprentissage. Tout d'abord, les futurs enseignants ayant volontairement accepté de collaborer à l'étude ont participé à une entrevue, d'une durée d'environ 45 minutes, portant sur une



activité d'enseignement-apprentissage en sciences humaines et sociales qu'ils avaient planifiée et qui allait être mise en œuvre dans le cadre de leur stage (phase préactive). Par la suite, une fois l'activité réalisée, les futurs enseignants ont participé à des entrevues portant sur un retour réflexif à l'égard de leur action (phase postactive). Ces entrevues étaient d'une durée moyenne de 15 minutes.

### *3.1.1 Construction et validation des guides d'entrevues*

Pour accéder aux phases préactive et postactive de l'intervention éducative des futurs enseignants, deux guides d'entrevues ont été élaborés en lien avec les trois axes d'analyse développés dans le cadre conceptuel et les objectifs qui en découlent: un guide pour les entrevues de planification et un autre pour soutenir le retour réflexif des futurs enseignants à la suite de l'observation en classe. Dans cette section nous présenterons d'abord les différentes composantes des deux guides d'entrevues et leurs liens avec les axes d'analyse issus du cadre conceptuel, puis les modalités mises en œuvre visant à assurer leur validité. Les versions finales sont présentées à l'annexe J.

*Le guide d'entrevue de planification.* Le guide d'entrevue de planification est subdivisé en trois parties. La première partie comporte un ensemble de questions générales qui portent sur les caractéristiques socioprofessionnelles des répondants (âge, sexe, formation antérieure et expériences en sciences humaines et sociales dans les stages antérieurs) (questions 1, 2, 3 et 4), sur les caractéristiques du milieu de stage (type d'école, taille de l'école et milieu économique de l'école) (questions 5a, 5b et 5c) et de la classe dans laquelle l'activité a eu lieu (nombre d'élèves et niveau d'enseignement) (questions 6 et 7). Ces questions permettent non seulement de décrire les caractéristiques des sujets participants à l'étude de même que le milieu dans lequel ils ont réalisé leur stage, mais aussi de vérifier si certains résultats obtenus peuvent varier selon certaines de ces caractéristiques et, du coup, permettre de nuancer, clarifier ou justifier certains éléments lors de l'interprétation.

La deuxième partie, quant à elle, vise à recueillir des informations concernant la conception des futurs enseignants au regard de l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire. Le premier axe d'analyse issu du cadre conceptuel (pourquoi?), qui renvoie aux finalités sous-jacentes à l'enseignement des sciences humaines et sociales, a été abordé par le biais de trois questions. Celles-ci portent d'abord sur la conception qu'ont les futurs enseignants sur l'importance d'enseigner cette discipline au primaire (question 8), puis sur leur conception de la place que cet enseignement occupe dans le curriculum (questions 13, 13a et 13b) et enfin, sur leur conception de sa contribution propre à chacune des missions de l'école québécoise (question 12). Ces trois questions, qui nous renseignent sur les finalités qu'attribuent les futurs enseignants à l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire, permettent également d'identifier la place hiérarchique qui leur est réservée en regard des autres disciplines du curriculum.

Le deuxième axe, qui porte sur les objets d'apprentissages privilégiés (quoi?), est touché par deux questions. La première porte sur leur conception des apprentissages les plus importants à réaliser (question 9) alors que la deuxième sur les aspects les plus importants à évaluer en sciences humaines et sociales (question 11). Par ailleurs, une question (question 10) renvoie au troisième axe (comment?) et a pour objectif d'identifier les principales caractéristiques, selon eux, d'une démarche d'enseignement-apprentissage dans ce domaine.

Enfin, deux questions d'ordre plus général portent sur les principales difficultés éprouvées par le futur enseignant dans cette discipline (question 14) ainsi que les compétences qu'ils jugeaient nécessaires pour bien l'enseigner (question 15). Ces questions visent à recueillir des informations complémentaires pouvant éventuellement justifier ou clarifier certains résultats dégagés de l'analyse.

La troisième et dernière partie du guide d'entrevue de planification vise d'un point de vue descriptif et explicatif à recueillir des informations concernant l'activité

planifiée en elle-même. Toujours en ayant pour référence les axes d'analyse développés dans le cadre conceptuel, les questions qui la composent sont regroupées selon cinq rubriques.

Les questions associées à la première rubrique visent à recueillir, d'une part, des renseignements généraux concernant l'activité planifiée tel le thème de l'activité, les compétences disciplinaires et transversales touchées, la durée prévue (question 16), l'inscription de l'activité à l'intérieur d'un cheminement ainsi que les étapes qui ont précédé et qui suivront l'activité (questions 17*a* et 17*b*) et, d'autre part, des renseignements concernant le processus de planification, soit les questions que les futurs enseignants se sont posées lorsqu'ils ont planifié l'activité (question 18), la prise en considération du programme de formation dans la planification (question 19) et le rôle joué par le futur enseignant dans la planification (questions 20*a*, 20*b* et 20*c*). Cet ensemble de questions permet, d'une part, de bien contextualiser l'activité qui a fait l'objet de l'entrevue dans un continuum d'activités réalisées dans le stage et, d'autre part, d'identifier les éléments pris en considération lors de la planification et la place du futur enseignant dans le processus même de planification de son intervention.

En lien avec le premier axe d'analyse retenu (comment?), la deuxième rubrique vise à recueillir des renseignements sur les objectifs visés par l'activité planifiée (question 21) et sur les raisons qui ont conduit les participants à privilégier de tels objectifs (question 22). En effet, pour compléter les informations déjà recueillies dans la première partie de l'entrevue, il importe ici de cibler les motivations qui animent les futurs enseignants à mettre en œuvre une activité d'enseignement en sciences humaines et sociales, condition indispensable afin de dégager les finalités qu'ils octroient à cet enseignement.

La rubrique subséquente, quant à elle, renvoie au deuxième axe d'analyse (quoi?) et vise à recueillir des informations sur les objets d'apprentissage privilégiés



dans le cadre de l'activité planifiée. Cinq questions y sont associées. Elles portent notamment sur les contenus des sciences humaines et sociales traités par l'activité (question 23), les raisons évoquées pour justifier le choix des contenus (question 24), les aspects du contenu qui feraient éventuellement l'objet d'une évaluation (question 26) ainsi que les difficultés du contenu traité pour les élèves et la prise en compte de ces difficultés dans la planification (questions 25a et 25b). Si les trois premières questions nous permettent d'identifier les éléments de contenu traité qui feraient explicitement l'objet d'un apprentissage et d'une évaluation éventuelle, les deux dernières nous indiquent si le contenu traité représente, ou peut représenter, selon les futurs enseignants, une difficulté particulière pour les élèves et comment ces difficultés seront (ou non) prises en compte dans la planification réalisée.

Enfin, les deux dernières rubriques font référence au troisième axe d'analyse retenu dans le cadre conceptuel. La première est centrée davantage sur la question du dispositif didactique préconisé (le comment?) et cherche des informations détaillées sur le déroulement de l'activité planifiée (question 27). Par ailleurs, comme l'observation ne porte que sur une seule activité, il nous est apparu pertinent de questionner également les futurs enseignants sur la similarité du déroulement préconisé par rapport aux autres activités réalisées en sciences humaines et sociales (question 28). La deuxième rubrique renvoie plutôt au support matériel qui soutient l'intervention éducative des futurs enseignants (le avec quoi?). Les questions sont alors axées sur les matériels scolaires utilisés, les modalités préconisées d'utilisation de ces matériels ainsi que les raisons qui motivent leur choix (questions 29, 29a et 29b).

*Le guide d'entrevue de retour réflexif.* Pour sa part, le guide d'entrevue de retour réflexif permet aux futurs enseignants, suite à la réalisation de l'activité en classe, de porter un regard rétrospectif sur leur action en classe et ainsi clarifier, compléter ou valider les données recueillies lors de l'entrevue de planification. Pour ce faire, huit questions ont été construites en fonction de nos trois axes d'analyse

développés dans le cadre conceptuel. Ces questions sont regroupées selon les quatre rubriques suivantes.

La première rubrique du questionnaire de retour réflexif était directement liée aux deux premiers axes d'analyse du cadre conceptuel qui, rappelons-le, portaient sur les finalités sous-jacentes à l'enseignement des sciences humaines et sociales et sur les objets d'apprentissage privilégiés (le pourquoi? et le quoi?). La première question porte sur les objectifs visés par l'activité réalisée (question 30) alors que la deuxième concerne les apprentissages prévus qui, selon les futurs enseignants, ont été acquis par les élèves (questions 31, 31*a* et 31*b*). L'introduction de ces questions avait pour raison d'être de faire une récapitulation sur les motifs qui les ont conduits à expérimenter en classe avec leurs élèves l'activité qu'ils venaient de vivre de même que sur les aspects qui étaient identifiés comme objets d'apprentissage et, de cette manière, compléter, voire même valider, les données recueillies antérieurement par le biais de l'entrevue de planification et par l'observation en classe.

En lien avec l'axe 3 du cadre conceptuel, qui porte sur le dispositif de formation mis en œuvre (le comment? et le avec quoi?), la deuxième rubrique du guide d'entrevue de retour réflexif propose une série de questions visant à faire un retour sur le déroulement de l'activité. Les questions portent, d'une part, sur les modifications apportées au déroulement prévu initialement et les raisons qui les ont conduits à apporter ces modifications (questions 32, 32*a* et 32*b*) et d'autre part, sur les difficultés rencontrées pendant l'activité (question 33*a*) et les mesures adoptées pour faire face à ces difficultés (question 33*b*). Toujours en lien avec le troisième axe d'analyse, la rubrique suivante vise à recueillir le point de vue des participants sur des aspects liés au support matériel utilisé. Ainsi, les questions portent sur leur degré de satisfaction au regard de l'utilisation du matériel (question 34), des difficultés liées à l'utilisation du matériel scolaire et des mesures adoptées pour faire face à ces difficultés (questions 37*a* et 37*b*). Outre le fait de permettre la récapitulation de différents aspects de leur intervention éducative (étapes du déroulement mis en



œuvre, matériels utilisés, etc.) pouvant éventuellement confirmer ou clarifier des données obtenues précédemment, ces questions permettent également d'identifier un certain nombre d'aspects de l'intervention éducative des futurs enseignants qui viendraient compléter la caractérisation de leurs pratiques.

Enfin, d'ordre plus général, les questions associées à la dernière rubrique du retour réflexif visent à identifier l'appréciation globale du participant vis-à-vis l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire (question 37) et plus particulièrement de l'activité qu'il venait de réaliser (question 36). Il s'agit par là de questions complémentaires dont les réponses pourraient éventuellement fournir des données précieuses permettant de nuancer, de compléter ou de justifier certains aspects des résultats trouvés.

*Processus de validation des guides d'entrevues.* Après leur construction, les guides d'entrevues ont été soumis au regard critique des professeurs composant le comité d'encadrement de nos études doctorales. Par la suite, ils ont été soumis à une première opération formelle de validation qui a consisté en un examen par des experts qui ont jugé de la pertinence des questions et sous-questions posées en fonction, notamment, du cadre conceptuel et des objectifs opératoires mis en avant. Les experts chargés d'évaluer ces instruments de collecte de données sont tous des chercheurs œuvrant dans le domaine de l'éducation et travaillant directement sur l'analyse de pratiques d'enseignement. Il s'agit de deux professeures agrégées de l'Université de Sherbrooke, une spécialiste des questions relatives à la formation des enseignants, des pratiques pédagogiques au préscolaire et de l'intervention précoce en milieu socioéconomique faible, et l'autre, spécialiste des questions relatives à l'analyse des pratiques enseignantes, au portfolio électronique comme soutien au développement professionnel et à la gestion de classe. Les juges ont reçu un document comportant une brève description de la problématique, du cadre conceptuel, des objectifs de la recherche ainsi qu'une brève explication de notre intention pour chacune des



questions identifiées dans les guides. Suite à leurs commentaires, quelques modifications mineures ont été apportées aux guides d'entrevues.

Ensuite, la version modifiée des guides d'entrevues a été mise à l'essai lors d'une préexpérimentation auprès d'étudiantes du programme de formation au Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke. Huit étudiants de troisième année ont été sollicités pour participer à cette deuxième activité de validation formelle des guides d'entrevues. Cette préexpérimentation a consisté à vérifier, entre autres, la clarté des questions élaborées et l'adéquation du vocabulaire utilisé par le chercheur par rapport à celui des futurs enseignants. Nous avons également réalisé une entrevue d'essai complète auprès d'un de ces étudiants ayant planifié et réalisé des activités en sciences humaines et sociales dans le cadre de son troisième stage. Cette opération de préexpérimentation nous a permis d'apporter quelques ajustements mineurs aux guides d'entrevues et de nous exercer au processus de collecte des données que nous allions bientôt entreprendre.

### *3.1.2 Réalisation des entrevues*

La réalisation des entrevues a été précédée par les démarches formelles nécessaires décrites plus tôt aux points 2.3 et 2.4 de ce chapitre. Ainsi, les futurs enseignants qui ont accepté de participer aux trois phases de collecte des données ont été rencontrés selon leur disponibilité à l'école ou encore par téléphone à domicile. Le chercheur était conscient que, lors d'une entrevue de ce genre, une relation humaine et sociale entre deux personnes qui ne se connaissent pas est créée (Gómez, Flores et Jiménez, 1999). En ce sens, il nous est apparu important de créer dès le départ un climat de confiance et de mettre le répondant à l'aise.

Ainsi, avant de commencer l'entrevue, nous avons précisé de nombreux éléments concernant l'entrevue, tels que la durée de l'entrevue et les grandes sections du guide d'entrevue (les différentes thématiques traitées), l'anonymat du répondant, la confidentialité selon laquelle les données seraient traitées et utilisées par la suite, la

nature de la recherche qui ne visait pas à juger ou à évaluer sa pratique, mais plutôt à chercher à décrire et comprendre les différents éléments qui la constituent, etc. Par la suite, le chercheur a invité le participant à répondre à chacune des questions de la façon la plus détaillée possible, il l'a également assuré qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse et il l'a invité à l'interrompre dès qu'il ne comprendrait pas la question.

Après nous être assurés que les répondants avaient bien compris ces différents aspects et qu'ils n'avaient pas d'autres questions, nous avons amorcé l'entrevue. Tout d'abord, le répondant complétait la première partie du guide d'entrevue de planification qui portait sur des caractéristiques socioprofessionnelles du participant, sur les caractéristiques du milieu et celles de la classe de stage. Par la suite, chaque question a été posée selon l'ordre prévu dans le guide d'entrevue. Des questions de reformulation et des sous-questions ont été également élaborées à l'avance afin de faciliter l'expression des participants en cas de non-compréhension de la question posée.

Durant toute l'entrevue, nous nous sommes montrés toujours à l'écoute et très intéressés par le discours du répondant. De temps à autre, le chercheur indiquait au répondant que l'entrevue se déroulait bien et dans le temps prévu. Avant de terminer l'entrevue, nous avons remercié le participant d'avoir accepté de collaborer à l'étude, en montrant une grande satisfaction face à l'entrevue réalisée.

### **3.2 Les observations en classe**

Même si les modes de collecte de données basés sur l'entrevue s'avèrent nécessaires quand il s'agit de recueillir des données valides sur les croyances, les opinions, les idées du sujet (Lessard-Hébert *et al.*, 1995) et les pratiques déclarées, il faut, à notre avis, se garder d'assimiler pratiques déclarées et pratiques effectives. D'une part, l'enseignant n'est pas toujours conscient de tout ce qui se passe effectivement dans sa classe. D'autre part, l'enseignant, comme toute personne qui

raconte un événement, cherche souvent à rendre son discours cohérent, à donner une intentionnalité et une signification à son action (Friedrich, 2001), alors que la pratique n'est pas nécessairement cohérente, puisqu'«elle n'est pas entièrement programmée et qu'elle est largement faite d'ajustements aux situations rencontrées, elles-mêmes n'étant pas prévisibles» (Bressoux, 2001, p. 42). De plus, une pratique ne se résume pas seulement aux actions que l'enseignant met en œuvre en classe. Elle comprend des actions qui se présentent en trois phases distinctes. C'est ainsi qu'entre en jeu la nécessité d'avoir recours à des observations en classe comme élément essentiel à l'accès aux pratiques enseignantes.

Puisque les pratiques d'enseignement planifiées et mises en œuvre en sciences humaines et sociales par de futurs enseignants en contexte de formation pratique à l'enseignement font l'objet de cette étude, nous avons procédé également à des observations en classe afin d'avoir accès à la phase interactive de la pratique d'enseignement. L'activité d'enseignement-apprentissage planifiée et explicitée par le participant lors de l'entrevue de planification a fait ainsi l'objet de l'observation directe du chercheur.

Parallèlement aux entrevues et aux questionnaires, l'observation constitue une méthode de collecte de données très souvent utilisée dans le champ des sciences humaines et sociales. Globalement, nous pouvons définir l'observation comme une action volontaire, orientée par des objectifs et dirigée sur une situation sociale ou sur une personne que le chercheur vise à étudier afin de décrire, de façon la plus exhaustive possible, des faits particuliers à cette situation, ou personne, et ainsi la connaître le mieux possible (De Ketele et Roegiers, 1996; Jaccoud et Mayer, 1997; Laperrière, 2006; Gómez *et al.*, 1999). Par ailleurs, les différentes modalités d'observation sont regroupées d'une façon générale selon deux classes principales: les observations participantes de type ethnologique où le chercheur s'insère dans la vie d'une collectivité ou d'un groupe afin de l'étudier durant une période plus ou moins longue et dans le détail et les observations non participantes où le chercheur



observe «de l'extérieur» et «ne participe pas à la vie du groupe» (Laperrière, 2006; Quivy et Van Campenhoudt, 1995). Ces dernières portent plus spécifiquement sur l'étude des comportements d'un individu au sein d'un groupe et sont en général moins longues, bien que parfois elles peuvent s'inscrire dans une perspective longitudinale. Dans le cadre de cette thèse, nous avons privilégié une observation de type non participante.

Cependant, qu'elle soit une observation participante (observateur faisant partie de la vie du groupe observé) ou non participante (observateur extérieur), l'observation a l'avantage, entre autres, des contacts directs et plus prolongés sur le terrain pour pouvoir saisir les significations des comportements observés ainsi que de la possibilité des descriptions plus détaillées des situations, des événements, des personnes, des interactions et des comportements observables (Alves-Mazzotti et Gewandsznajder, 1998; Bogdan et Biklen, 1994). En effet, elle constitue la seule méthode de recherche sociale qui offre la possibilité de saisir les comportements, les événements, les situations ou les phénomènes au moment où ils se produisent et sans l'intermédiaire d'un document ou d'un témoignage (Gómez *et al.*, 1999). En ce sens, étant donné la complexité dans laquelle s'insère l'objet d'étude traité par cette recherche, l'observation constitue sans aucun doute un moyen à privilégier dans la mesure où elle permet de tenir compte des pratiques effectives et de les confronter aux pratiques déclarées (Bru, 2002a; Friedrich, 2001), ce qui permettra un travail de recherche en profondeur qui présente un degré satisfaisant de validité (Quivy et Van Campenhoudt, 1995).

Toutefois, il ne s'agit pas pour autant d'affirmer, comme le soulignent Vanhulle et Lenoir (2005), que la collecte des données par la méthode d'observations directes est exempte de limites. Pour Quivy et Van Campenhoudt (1995), l'un des principaux problèmes liés à l'observation directe concerne la question des traces laissées par l'observation en ce sens que le chercheur ne peut pas seulement se fier à sa mémoire. Celle-ci, étant très sélective, risque de laisser de côté une série

d'éléments dont la pertinence n'était pas identifiée au moment de l'observation. Dans le cadre de la présente étude, afin d'éviter ce problème de traces, l'observation non participante des pratiques d'enseignement a été réalisée par le biais de la vidéoscopie.

Le recours à la vidéoscopie présente actuellement un intérêt majeur en termes de progression dans la connaissance des pratiques d'enseignement, dans la mesure où le chercheur peut avoir un regard plus englobant de l'activité ainsi que du cheminement structuré par l'enseignant, sans se contenter seulement de ce qu'il raconte au sujet de ses pratiques par entrevue ou questionnaire, par exemple. Ce recours permet en effet au chercheur de se placer au cœur de la pratique, tout en ayant la possibilité d'arrimer les données recueillies par la vidéoscopie à celles provenant des entrevues individuelles (Maubant, Lenoir, Routhier, Araújo-Oliveira, Lisée et Hassani, 2005; Schneuwly, Cordeiro, Dolz, 2005).

Compte tenu de l'influence plus ou moins significative de l'introduction d'un observateur externe (et de son appareillage) sur le comportement de l'enseignant ainsi que sur la dynamique propre à une salle de classe, quelques mesures ont été prises afin de minimiser et d'éviter cette influence, entre autres, se présenter aux élèves et expliquer les motifs de la visite d'un étranger, présenter aux élèves le matériel utilisé pour l'enregistrement et les informer qu'ils ne sont pas visés par la caméra, car c'est l'enseignant qui est filmé, etc. De plus, le chercheur a toujours eu la préoccupation d'installer tout le matériel nécessaire à l'avance (avant même la rentrée des élèves) et ainsi éviter tout dérangement inutile qui pourrait éventuellement perturber le climat de la classe.

À la suite des entrevues de planification réalisées, nous avons fixé le rendez-vous avec le participant afin d'aller dans sa classe observer et enregistrer l'activité qu'il allait vivre avec les élèves et qui avait fait l'objet de l'entrevue de planification. Les prélèvements audiovisuels ont été réalisés par le chercheur lui-même à l'aide

d'un équipement composé d'une caméra numérique haute résolution et d'un microphone sans fil que le futur enseignant portait sur lui.

Pendant la réalisation de l'activité, le chercheur est demeuré près de son appareillage et s'est abstenu de faire quelque intervention que ce soit. Des notes de terrain portant sur différents éléments pouvant être éventuellement utiles lors de l'analyse ont été également prises pendant les observations. Puisque plusieurs futurs enseignants souhaitaient avoir accès au matériel enregistré pour des activités liées à l'accompagnement du superviseur de stage ou pour en discuter avec l'enseignant associé, le chercheur a mis à la disposition de ceux qui le désiraient une copie du matériel enregistré.

#### 4. PROCESSUS DE TRAITEMENT DE DONNÉES

Les dix-huit entretiens semi-dirigés et les neuf activités observées qui sont à la base de cette recherche nous ont mis en présence d'une masse de données discursives considérables à traiter selon la méthode choisie. La documentation scientifique portant sur l'analyse de contenu est très variable. Maints auteurs (Bardin, 2007; Mayer et Deslauriers, 2000; Landry, 1997) proposent différentes étapes pour la réalisation de ce type d'analyse. La préparation du matériel à analyser, la préanalyse, l'exploitation ou le codage du matériel, l'analyse et l'interprétation des résultats n'en sont que quelques exemples.

Dans le cadre de cette recherche, une fois les entrevues et les observations réalisées, nous avons procédé d'abord à la préparation du matériel qui a consisté à construire le *corpus* d'analyse, c'est-à-dire rédiger les *verbatim* des entrevues de planification et de retour réflexif ainsi que les *verbatim* du discours des participants en classe et transférer le matériel audiovisuel enregistré sur un format compatible avec le logiciel de traitement de l'image et du son utilisé. Deuxièmement, nous avons effectué plusieurs lectures des *verbatim* et des activités enregistrées de manière à nous imprégner du matériel recueilli et à effectuer une préanalyse. Cette étape nous a



permis de réaliser l'élaboration du système catégoriel, le choix des unités de segment qui feraient objet du codage subséquent et de valider par un processus d'intercodage le choix des catégories. Troisièmement, nous avons procédé à la codification des données textuelles issues des entrevues en catégories thématiques à l'aide du logiciel *Nvivo*<sup>35</sup> et des données audiovisuelles à l'aide du logiciel *Transana*<sup>36</sup>. Cette étape de codification s'est terminée par une compilation numérique des différentes catégories thématiques afin de faire ressortir de manière globale les éléments de convergence présents dans le discours et dans les actions des futurs enseignants. Le tableau 8 qui suit présente schématiquement les différentes étapes de l'analyse des données générées par cette recherche. La description de chacune des étapes est détaillée dans les sous-sections qui suivent.

**Tableau 8**  
**Synthèse du processus de traitement des données**

Phase de l'analyse	Entrevues	Observations
<b>Préparation du matériel</b>	- Rédaction des <i>verbatim</i>	- Rédaction des <i>verbatim</i> - Préparation de données - Création des épisodes
<b>Préanalyse et élaboration du système catégoriel</b>	- Lectures flottantes des <i>verbatim</i> - Repérage des segments du discours - Rédaction des fiches de synthèse - Construction des catégories - Validation interjuge	- Lectures flottantes des <i>verbatim</i> et visionnements initiaux des vidéos - Découpage de la pratique observée - Structuration des synopsis - Construction des catégories - Validation interjuge
<b>Codage des données</b>	- Codage des entrevues à l'aide du système catégoriel construit - Compilation des données	- Codage des synopsis en fonction du système catégoriel construit - Compilation des données

<sup>35</sup> Très utilisé pour l'analyse de données textuelles, le logiciel *Nvivo* nous a permis de découper le discours des sujets en unités de sens à partir des catégories établies lors de la phase de préanalyse.

<sup>36</sup> *Transana* constitue l'un des logiciels actuellement sur le marché pour l'analyse des données audiovisuelles. Il offre la possibilité d'analyser les données en ayant sur un même écran à la fois la vidéo, le *verbatim* du discours et les différents éléments constitutifs de la grille d'analyse du chercheur. Il permet également le découpage temporel tant pour l'image que pour le discours.

#### 4.1 La préparation du matériel

La préparation du matériel dans le cas des données recueillies par l'entremise des entrevues semi-dirigées a consisté essentiellement en la rédaction des *verbatim* d'entrevue, c'est-à-dire la transcription mot à mot du contenu de l'entrevue en fonction de chacune des questions et des sous-questions posées à l'aide d'un logiciel de traitement de texte et en effectuant les corrections nécessaires en ce qui a trait à la qualité du français oral employé par les répondants. L'ensemble des entretiens semi-dirigés compte environ dix heures d'enregistrement audio, représentant un total de 250 pages de transcription intégrale (police *Times New Roman*, format 12 points), soit une moyenne de 27 pages par participant.

De son côté, la préparation des données issues des observations directes a consisté en premier lieu en une transformation préalable des prélèvements vidéo réalisés par le biais de caméras numériques (format Midi-DV) en données audiovisuelles de type *MPEG-4 vidéo* compatibles avec logiciel de traitement du son et de l'image choisi pour l'analyse. Par la suite, nous avons procédé à un visionnement global de chacune des vidéoscopies de manière à réaliser la rédaction des *verbatim* du discours des futurs enseignants, c'est-à-dire la transcription mot à mot du contenu de leur discours prononcé durant l'activité observée, en effectuant également des corrections nécessaires quant à la transcription de la langue orale. L'ensemble des prélèvements vidéo effectués compte environ 12 heures d'enregistrement audiovisuel, constituant un total de 356 pages de transcription intégrale (police *Times New Roman*, format 12 points), ce qui représente une moyenne de 40 pages de discours par activité.

Une fois ce matériel préparé, nous avons procédé à la préparation de notre environnement de travail sur le logiciel *Transana* en créant ce qu'on appelle les épisodes, c'est-à-dire en mettant d'abord en lien, pour chaque sujet participant à l'étude, les archives électroniques des données visuelles contenant l'image captée de leur activité, les archives de type audio avec le contenu du discours de différents



sujets et les archives de type texte contenant la transcription de leur discours. Des repères temporels ont été également introduits à cette étape afin de synchroniser chaque mot ou groupe de mots prononcés par l'enseignant ou par les élèves à leurs données audio et visuelles respectives. Cette synchronisation des différents types de données (audiovisuelles et textuelles) s'avère indispensable pour la réalisation des étapes subséquentes de préanalyse et de codifications des données.

## 4.2 La préanalyse et l'élaboration du système catégoriel

L'élaboration du système catégoriel d'analyse constitue ce que Bonville (2000) qualifie de phase de préanalyse. Celle-ci a pour objectif de rendre opératoires les concepts qui sont à l'origine du cadre conceptuel qui sous-tend la recherche. D'après Mayer et Deslauriers (2000), Van Der Maren (1996) et Landry (1997), ce processus peut être réalisé de façon inductive ou ouverte, où l'ensemble des catégories émerge de la lecture et relecture du *corpus* des données, déductives ou fermées, de catégories prédéterminées à partir d'un cadre théorique ou conceptuel, ou mixte, dans lequel une partie des catégories ressort du cadre d'analyse construit par le chercheur alors qu'une autre partie émerge à partir des nombreuses lectures et observations qu'il effectue du *corpus* des données. C'est cette troisième formule que nous avons privilégiée pour analyser les données provenant des vidéoscopies et celles issues des entrevues semi-dirigées.

### 4.2.1 Les entrevues individuelles

Pour ce qui est des données issues des entrevues de planification et du retour réflexif, nous avons, dans un premier temps, effectué plusieurs lectures préliminaires des *verbatim* ou lectures flottantes dans le but de nous mettre en contact avec le contenu à analyser. Cette lecture flottante vise «à faire connaissance en laissant venir à soi des impressions, des orientations» (Bardin, 2007, p. 126). Cette première lecture libre des *verbatim* n'avait pas pour objectif de repérer les indicateurs ou de construire des catégories d'analyse. Cette lecture préliminaire s'est centrée davantage sur une



vue d'ensemble du document: les caractéristiques générales de l'activité d'enseignement, les objets traités, les difficultés soulevées, les modalités de mise en oeuvre envisagées, les obstacles prévus, le matériel utilisé, etc. Des notes personnelles ainsi que des remarques ont été prises tout au long de cette première lecture afin de guider le chercheur dans son processus de compréhension de la logique interne des réponses de chacun des répondants.

Dans un deuxième temps, nous avons procédé à une nouvelle lecture beaucoup plus systématique des *verbatim*. Cette lecture systématique a permis le repérage de nombreux segments du discours ou unités de sens (expressions, phrases, paragraphes) pertinentes par rapport à chaque question posée lors de l'entrevue. Ces unités de sens, ainsi que tout autre commentaire pertinent, ont été notées dans un document à part, au fur et à mesure que la lecture se déroulait. Cette procédure a débouché sur la construction de fiches synthèses individuelles pour chacun des répondants. Les extraits pertinents sélectionnés par l'entremise de cette deuxième lecture ont fait également partie de ces fiches de synthèse. La sélection des segments du discours et la préparation des fiches synthèses par sujet, en fonction de chacune des questions ou regroupement de questions posées dans l'entrevue, ont joué un rôle très important dans la plupart des opérations qui ont suivi, notamment l'élaboration du système catégoriel.

Dans un troisième temps, nous avons procédé à une relecture de chaque fiche synthèse construite antérieurement afin de regrouper les différents segments du discours des répondants autour de catégories thématiques pertinentes par rapport aux questions posées. Ce travail a été réalisé en respectant le plus possible les unités de sens repérées dans le *verbatim* et le plus près possible du discours des sujets eux-mêmes. Ces catégories ont été par la suite confrontées à la problématique et au cadre conceptuel ainsi qu'aux trois grands axes d'analyse définis (pourquoi, quoi, comment et avec quoi enseigne-t-on les sciences humaines et sociales au primaire?). Cette confrontation, qui visait à assurer la pertinence des catégories vis-à-vis des objectifs

de la recherche en assurant un équilibre délicat entre le *corpus* de données d'une part et l'expression de la problématique et du cadre conceptuel de l'autre, nous a permis de faire des regroupements, de mieux nommer et de mieux définir certains éléments. Les tableaux 9 et 10 énumèrent et définissent les catégories qui composent la version finale du système catégoriel établi pour l'analyse des données obtenues par le biais des entrevues de planification et de retour réflexif. Il comporte, à l'occasion, des exemples d'unités de sens dont la grande majorité provient du discours des futurs enseignants.

**Tableau 9**  
**Système catégoriel établi pour l'analyse des entrevues de planification**

---

**A. Conceptions à l'égard de l'enseignement des sciences humaines et sociales**

**1. Importance de l'enseignement des sciences humaines et sociales**

**Finalités patrimoniales et civiques** (*à préciser selon les sous-catégories suivantes*)

- **Développement de valeurs et attitudes sociales:** Énoncés qui suggèrent l'apport de cette discipline à la promotion de valeurs et attitudes jugées socialement acceptables (ex.: tolérance, respect des différences, sens de la démocratie)
- **Connaissance de sa société d'appartenance:** Énoncés qui suggèrent l'importance de connaître les principales caractéristiques de la société d'appartenance de l'élève et son fonctionnement (ex.: principaux jalons historiques, caractéristiques géographiques du territoire, fonctionnement de la société)

**Finalités intellectuelles et critiques:** Énoncés en lien avec l'apport de cette discipline au développement cognitif de l'élève (ex.: développement de concepts et d'habiletés intellectuelles)

**Finalités pratiques et professionnelles:** Énoncés qui suggèrent l'apport utilitaire de cette discipline par l'usage pratique des acquis dans la vie sociale courante (ex.: lecture de cartes)

**Autre** (*à préciser*)

**2. Apprentissages les plus importants à développer**

**Connaissances factuelles:** Énoncés qui renvoient à l'acquisition d'un ensemble d'informations ou de données spécifiques à ce domaine (ex.: événements, dates et personnages importants caractéristiques du territoire, vocabulaire spécifique, etc.)

**Concepts:** Énoncés qui renvoient à l'identification et à la représentation abstraite d'objets ou phénomènes par rapport à une classe ou catégorie d'éléments (ex.: types d'organisation politique, industrialisation, urbanisation, modes de subsistance)

**Habiletés techniques:** Énoncés qui font référence à l'utilisation d'outils et de techniques propres à cette discipline (ex.: lecture d'une carte, interprétation de graphiques, lecture d'une ligne du temps)

**Habiletés intellectuelles:** Énoncés en lien avec le développement d'opérations intellectuelles telles la discrimination, la classification, la mise en relation, l'argumentation, etc. (ex.: faire des relations entre des sociétés, interpréter les causes et les conséquences, avoir des arguments plausibles, etc.)

**Attitudes sociales:** Énoncés qui suggèrent le développement d'une certaine posture du sujet jugée acceptable sur le plan de la conduite sociale (ex.: respect des différences, ouverture d'esprit, sens démocratique, tolérance)



**Attitudes intellectuelles:** Énoncés en lien avec le développement d'une certaine posture du sujet face à la construction de connaissances (ex.: approche objective de la réalité, rigueur intellectuelle, sens critique)

**Autre** (à préciser)

### 3. Principaux aspects à évaluer

**Connaissances factuelles**

**Concepts**

**Habiletés techniques**

**Habiletés intellectuelles**

**Attitudes sociales**

**Attitudes intellectuelles**

**Autre** (à préciser)

### 4. Principales caractéristiques d'une démarche d'enseignement-apprentissage dans ce domaine

**En lien avec les phases ou composantes de la démarche:** Énoncés qui renvoient à une ou plusieurs phases ou composantes de la démarche à caractère scientifique (ex.: questionnement, recherche d'informations, objectivation)

**En lien avec des modalités pédagogiques:** Énoncés qui font référence à des méthodes et techniques d'enseignement-apprentissage générales à prendre en compte dans la démarche (exposé oral, lecture individuelle par l'élève, travail en équipe, discussion, etc.)

**En lien avec des aspects socioaffectifs:** Énoncés qui font référence à la prise en considération des besoins, motivations et intérêts des élèves dans la réalisation de démarche d'enseignement-apprentissage (ex.: être à l'écoute des intérêts personnels de l'enfant)

**En lien avec le matériel didactique:** Énoncés qui renvoient à des ressources matérielles diverses qui doivent être mises à la disposition des élèves pour soutenir la démarche (ex.: photos, carte, manuel scolaire, etc.)

**Autre** (à préciser)

### 5. Contribution de cet enseignement à la triple mission de l'école québécoise

**Acquisition de connaissances factuelles:** Énoncés qui renvoient à l'acquisition d'un ensemble d'informations ou de données spécifiques à ce domaine (ex.: événements, dates et personnages importants caractéristiques du territoire, vocabulaire spécifique, etc.)

**Développement de valeurs et attitudes sociales:** Énoncés qui suggèrent l'apport de cette discipline à la promotion de valeurs et attitudes jugées socialement acceptables (ex.: tolérance, respect des différences, sens de la démocratie)

**Développement d'une compréhension du monde:** Énoncés faisant référence à son apport à la compréhension du monde où vit l'élève (ex.: comprendre le monde dans lequel on vit)

**Insertion sociale de l'élève:** Énoncés qui suggèrent l'apport à l'intégration harmonieuse de l'élève au sein de sa société d'appartenance (ex.: insertion de l'élève dans la vie en société)

**Autre** (à préciser)

### 6. Place de cet enseignement dans le curriculum (hiérarchisation des matières)

#### *a) Raisons du choix des disciplines les plus importantes*

**Apport à la vie quotidienne:** Énoncés en lien avec l'utilisation des connaissances acquises au sein de ces disciplines dans des activités de la vie quotidienne (ex.: pour l'épicerie, les comptes, les achats)

**Apport à la communication:** Énoncés en lien avec la contribution de ces disciplines pour être capable de communiquer, pour bien s'exprimer oralement, pour lire et écrire



**Apport à la réussite personnelle et professionnelle:** Énoncés en lien avec le rôle de ces disciplines dans la réussite de l'élève dans la vie sociale (réussir dans la vie, trouver un emploi bien rémunéré)

**Autre** (à préciser)

***b) Raisons du choix des sciences humaines au 4<sup>e</sup> rang***

**Apport à l'insertion sociale de l'élève:** Énoncés qui suggèrent la contribution de cette discipline au processus de socialisation de l'élève et au vivre ensemble (ex.: apprendre à vivre en société avec les autres)

**Apport à la connaissance de sa société d'appartenance:** Énoncés qui suggèrent la contribution de cette discipline au développement de connaissances de la société d'appartenance de l'élève et de son fonctionnement (ex.: principaux jalons historiques, caractéristiques géographiques du territoire, fonctionnement de la société)

**Apport à l'apprentissage d'autres disciplines:** Énoncés qui renvoient à la contribution de cet enseignement au développement d'autres apprentissages disciplinaires

**Autre** (à préciser)

**7. Difficultés éprouvées par l'enseignant relativement à son enseignement**

**Manque de connaissances disciplinaires:** Énoncés qui suggèrent une maîtrise limitée des contenus disciplinaires à enseigner (ex.: peu de connaissances historiques et géographiques)

**Difficultés liées à la façon d'enseigner:** Énoncés en lien avec les modalités d'enseignement à mettre en œuvre (ex.: la façon de présenter la matière en classe)

**Difficultés liées à la gestion du temps:** Énoncés en lien avec le peu de temps consacré par le régime pédagogique à son enseignement (ex.: peu de temps pour tout faire)

**Rareté de ressources matérielles:** Énoncés suggérant l'existence d'un manque de ressources matérielles (autre que le manuel scolaire) pour l'enseignement de cette discipline

**Autre** (à préciser)

**8. Compétences nécessaires pour bien enseigner**

**Qualités personnelles:** Énoncés en lien avec des qualités propres à l'enseignant et jugées favorables à l'enseignement de cette discipline (ex.: l'intérêt pour la discipline, créativité, capacité d'improvisation)

**Connaissance de la façon d'enseigner:** Énoncés en lien avec l'importance de savoir comment rendre les connaissances accessibles aux élèves (ex.: rendre la matière plus concrète, adapter l'enseignement)

**Maîtrise des connaissances disciplinaires:** Énoncés en lien avec l'importance de maîtriser des savoirs disciplinaires spécifiques à cette discipline (ex.: les notions, les noms, les dates, les sociétés, l'analyse d'une carte)

**Autre** (à préciser)

**B. Planification de l'activité**

**1. Informations générales sur l'activité planifiée**

***a) Bref aperçu de l'activité***

Objet ou thème de l'activité (lequel?)

Compétence(s) disciplinaire(s) touchée(s) (si oui, lesquelles?)

Compétence(s) transversale(s) touchée(s) (si oui, lesquelles?)

Durée estimée de l'activité (temps qui sera consacré à l'activité)

**b) Inscription de l'activité dans un cheminement***(si oui, préciser les moments qui ont précédé et qui suivront l'activité)***Moments qui ont précédé l'activité****Étude de certains aspects d'une société:** Énoncés en lien avec l'étude de certaines caractéristiques géographiques et/ou historiques d'une société donnée (ex.: le climat, le relief, la population, certains événements)**Recherche d'informations:** Énoncés qui suggèrent la mise en œuvre par l'élève d'une recherche dans des sources diverses afin de répondre à des questions proposées par l'enseignant ou par leur manuel scolaire**Expression des perceptions:** Énoncés qui suggèrent l'activation ou la mobilisation des préconceptions des élèves par rapport au sujet étudié (ex.: ce qu'ils pensent de l'Égypte)**Autre** (à préciser)**Moments qui ont suivi l'activité****Vérification des acquis:** Énoncés en lien avec la mise en œuvre de modalités diverses (exercices individuels, questionnaire, jeu-questionnaire, etc.) afin de vérifier leur apprentissage (ex.: un questionnaire écrit pour vérifier s'ils ont compris)**Étude d'autres aspects d'une société:** Énoncés qui suggèrent que d'autres caractéristiques historiques ou géographiques d'une société seront étudiées ultérieurement (ex.: paysage, culture, coutume, etc.)**Production synthèse:** Énoncés en lien avec la réalisation par les élèves d'un travail de synthèse des différentes caractéristiques d'une société étudiée (ex.: réalisation d'une maquette ou d'un texte)**Bilan des apprentissages:** Énoncés qui suggèrent que l'enseignant réalisera ultérieurement une réflexion par rapport aux apprentissages réalisés (ex.: ce que l'élève a appris, les aspects les plus importants à retenir, les aspects plus difficiles à comprendre)**Autre** (à préciser)**c) Éléments pris en considération lors de la planification****Aspects didactiques** (à préciser selon les sous-catégories suivantes)

- **Apprentissages visés:** Énoncés en lien avec les intentions d'apprentissage et les savoirs à apprendre et/ou à évaluer (ex.: Quels sont les apprentissages à acquérir?)
- **Support matériel à utiliser:** Énoncés en lien avec le choix des ressources matérielles à utiliser dans le cadre de l'activité (ex.: Quel matériel utiliser? Manuel, photo, carte géographique?)

**Aspects pédagogiques:** Énoncés en lien avec le choix des modalités d'enseignement-apprentissage les plus adéquates à envisager (Fait-on un exposé magistral? Une discussion autour d'un sujet?)**Aspects socioaffectifs:** Énoncés en lien avec la capacité de l'activité planifiée à susciter la motivation et l'intérêt des élèves (Est-ce que l'activité est motivante pour les élèves?)**Autre** (à préciser)**d) Prise en compte du programme dans la planification***(Si oui, comment?, si non pourquoi?)***Oui****Avant la planification:** Énoncés qui suggèrent le recours au programme avant la planification afin d'identifier les éléments à traiter (ex.: compétences disciplinaires et transversales, savoirs)**Après la planification:** Énoncés qui suggèrent que le recours au programme se fait après la planification pour identifier en quoi l'activité touche le programme (compétences, critères d'évaluation)**Autre** (à préciser)

**Non**

**S'appuient sur le manuel scolaire:** Énoncés en lien avec l'utilisation du manuel scolaire comme ressource pour la planification

**S'appuient sur d'autres matériels:** Énoncés en lien avec l'utilisation de matériels fournis dans leurs cours à l'université (ex.: exemple de SAE, grille d'évaluation proposée, etc.)

**Autre** (à préciser)

**e) Planification de l'activité**

**Par le futur enseignant:** Énoncés qui suggèrent que la planification a été réalisée uniquement par le futur enseignant

**Par l'enseignant associé:** Énoncés qui suggèrent que la planification a été prise en charge uniquement par l'enseignant associé

**En collaboration:** Énoncés qui suggèrent que la planification a été réalisée de concert entre l'enseignant associé et le futur enseignant

**2. Information sur les objectifs visés****a) Objectif visé par l'activité**

Connaissances factuelles

Concepts

Habiletés techniques

Habiletés intellectuelles

Attitudes sociales

Attitudes intellectuelles

**Autre** (à préciser)

**b) Raisons évoquées pour justifier les objectifs visés**

**Finalités patrimoniales et civiques** (à préciser selon les sous-catégories suivantes)

- **Développement de valeurs et attitudes sociales:** Énoncés qui suggèrent l'apport de cette discipline à la promotion de valeurs et attitudes jugées socialement acceptables (ex.: tolérance, respect des différences, sens de la démocratie)

- **Connaissance de sa société d'appartenance:** Énoncés qui suggèrent l'importance de connaître les principales caractéristiques de la société d'appartenance de l'élève et son fonctionnement (ex.: principaux jalons historiques, caractéristiques géographiques du territoire, fonctionnement de la société)

**Finalités intellectuelles et critiques:** Énoncés en lien avec l'apport de cette discipline au développement cognitif de l'élève (ex.: développement de concepts et d'habiletés intellectuelles)

**Finalités pratiques et professionnelles:** Énoncés qui suggèrent l'apport utilitaire de cette discipline par l'usage pratique des acquis dans la vie sociale courante (ex.: lecture de cartes)

**Autre** (à préciser)

**3. Information sur le contenu traité****a) Contenu traité**

Connaissances factuelles

Concepts

Habiletés techniques

Habiletés intellectuelles

Attitudes sociales



## **Attitudes intellectuelles**

**Autre** (à préciser)

### ***b) Raisons évoquées pour justifier le choix du contenu***

**Apport à la connaissance de sa société d'appartenance:** Énoncés qui renvoient à l'importance du contenu traité pour permettre à l'élève de connaître les principales caractéristiques de sa société d'appartenance et son fonctionnement (ex.: principaux jalons historiques, caractéristiques géographiques du territoire, fonctionnement de la société)

**Apport au développement de valeurs et attitudes sociales:** Énoncés en lien avec l'importance du contenu visé à la promotion de valeurs et attitudes socialement acceptables (ex.: tolérance, respect des différences, sens de la démocratie)

**Suite du manuel scolaire ou des activités de l'enseignant associé:** Énoncés qui suggèrent que le choix du contenu ne relève pas nécessairement du futur enseignant, mais qu'il est plutôt déterminé par le manuel scolaire ou encore par l'enseignant associé (ex.: prévu dans le manuel)

**Autre** (à préciser)

### ***c) Difficulté des élèves face au contenu traité***

**Aucune difficulté:** Énoncés en lien avec l'absence de difficultés des élèves face au contenu traité (ex.: activité facile, pas de difficulté particulière)

**Difficulté face aux aspects étudiés:** Énoncés en lien avec la complexité de certains termes ou catégories liés au contenu étudié (ex.: complexité du terme activité économique)

**Difficulté face aux modalités pédagogiques mises en œuvre:** Énoncés qui suggèrent des difficultés potentielles face aux méthodes et techniques générales d'enseignement-apprentissage privilégiées (ex.: difficulté face au travail en équipe)

**Difficulté face à l'utilisation du matériel:** Énoncés qui suggèrent des difficultés potentielles face à l'utilisation du matériel didactique proposé (ex.: difficulté à utiliser les dossiers thématiques)

**Autre** (à préciser)

### ***d) Prise en compte des difficultés dans la planification***

**Aucune mesure de soutien prévue:** Énoncés indiquant l'absence de mesures de soutien prévues

**Réalisation du travail en équipe ou en grand groupe:** Énoncés en lien avec la réalisation d'une partie de l'activité selon les modalités de travail d'équipe ou de discussion en grand groupe (ex.: faire un retour ensemble en groupe)

**Offre de l'aide individuelle aux élèves:** Énoncés qui visent à offrir de l'aide ou de l'encouragement éventuel aux élèves éprouvant des difficultés (ex.: leur donner des indices, les encourager)

**Clarification de l'information donnée aux élèves:** Énoncés en lien avec l'explication ou la reformulation des termes ou catégories complexes (ex.: ressources naturelles)

**Autre** (à préciser)

### ***e) Éléments qui feront objet d'une éventuelle évaluation***

**Connaissances factuelles**

**Concepts**

**Habiletés techniques**

**Habiletés intellectuelles**

**Attitudes sociales**

**Attitudes intellectuelles**

**Autre** (à préciser)

#### 4. Informations sur le déroulement prévu de l'activité

##### *a) Déroulement détaillé de l'activité*

**Expression des perceptions:** Énoncés en lien avec la sollicitation des préconceptions des élèves par rapport au thème traité par l'activité (ex.: ce qu'ils pensent du Maroc)

**Rappel des connaissances antérieures:** Énoncés en lien avec l'évocation des aspects du contenu vu antérieurement (ex.: remue-ménages pour faire ressortir ce qu'on a déjà vu)

**Présentation des consignes de travail:** Énoncés en lien avec l'explication et la précision des consignes pour le travail à réaliser (ex.: supports matériels à la disposition, modalités d'utilisation)

**Présentation du contenu:** Énoncés qui renvoient à l'exposition d'informations relatives au contenu traité dans l'activité (ex.: présentation aux élèves des croyances et coutumes de la société iroquoise)

**Observation d'illustrations:** Énoncés en lien avec l'observation par les élèves des illustrations diverses en lien avec la thématique étudiée (observation d'images sur la période de la Révolution tranquille)

**Exercices:** Énoncés en lien avec la sollicitation des élèves à répondre à des questions préparées par les futurs enseignants ou proposées dans leur cahier d'activités en lien avec les aspects étudiés dans l'activité visant l'acquisition ou la consolidation des apprentissages

**Vérification des acquis:** Énoncés qui renvoient à des échanges visant à s'assurer de la compréhension des élèves par rapport aux informations transmises (ex.: les questionner pour voir ce qu'ils ont retenu)

**Autre** (à préciser)

##### *b) Similarité du déroulement par rapport aux autres activités réalisées*

**Par rapport aux étapes du déroulement:** Énoncés en lien avec la similarité sur le plan de certaines étapes du déroulement de l'activité (ex.: recueil des connaissances antérieures, rappel des connaissances, vérifier la compréhension)

**Par rapport aux tâches d'apprentissage:** Énoncés qui suggèrent une similarité sur le plan des tâches proposées aux élèves (ex.: production d'un texte, discussion en équipe)

**Par rapport aux aspects socioaffectifs:** Énoncés en lien avec la similarité sur le plan des modalités mises en œuvre afin de susciter la motivation et l'intérêt des élèves (ex.: partir toujours de leurs intérêts personnels)

**Autre** (à préciser)

#### 5. Informations sur le matériel scolaire utilisé

##### *a) Matériel scolaire utilisé*

**Matériel de base:** Formé des collections produites par les maisons d'édition composées généralement du guide d'enseignement, du manuel de l'élève et d'un cahier d'activités<sup>37</sup> ainsi que les ouvrages de référence d'usage courant tels les dictionnaires, les grammaires et les atlas

**Matériel complémentaire:** Composé des ressources informatiques et audiovisuelles en lien avec cette discipline scolaire (ex.: logiciel en lien avec l'univers social, site Web du Récitus, ligne du temps, carte, globe terrestre, maquette, documentaire en lien avec l'univers social)

**Matériel construit par le futur enseignant:** Composé de ressources diverses construites par le futur enseignant lui-même (ex.: documents d'information, feuilles d'exercices, affiches)

**Autre** (à préciser)

<sup>37</sup> Étant donné l'utilisation importante du cahier d'activités en milieu scolaire en complémentarité au manuel de l'élève, nous l'avons considéré parmi les matériels dits de base, malgré le fait qu'il ne soit pas ainsi classé par le MELS et qu'il ne fasse pas l'objet d'une évaluation formelle.



***b) Modalité d'utilisation du matériel scolaire***

**Source d'informations:** Énoncés qui suggèrent l'utilisation du matériel comme un moyen d'information sur le contenu (ex.: lire pour trouver l'information nécessaire pour répondre aux questions)

**Source d'exercices:** Énoncés qui suggèrent l'utilisation du matériel pour faire répondre à des questions en lien avec les aspects traités visant la consolidation ou le contrôle des apprentissages acquis (ex.: je vais leur demander de répondre à de petites questions)

**Outil d'évaluation:** Énoncés qui suggèrent l'utilisation du matériel comme outil permettant à l'enseignant de garder des traces des apprentissages réalisés par les élèves (ex.: cela nous permet de garder des traces de ce qu'ils ont appris)

**Support visuel:** Énoncés qui suggèrent l'utilisation du matériel afin d'illustrer un propos ou une idée énoncée par l'enseignant, pour donner une représentation iconographique d'un événement passé, etc.

**Autre** (à préciser)

***c) Raisons motivant le choix du matériel***

**Utilité du matériel pour l'enseignant:** Énoncés en lien avec l'utilité du matériel comme support au processus d'enseignement (ex.: donne des pistes pédagogiques pour la planification, donne des informations sur le contenu à enseigner)

**Utilité du matériel pour l'élève:** Énoncés en lien avec l'utilité du matériel comme support au processus cognitif qui sera mis en œuvre par l'élève (ex.: permet aux élèves d'effectuer une recherche d'informations de façon autonome)

**Caractéristiques intrinsèques au matériel:** Énoncés en lien avec certaines caractéristiques formelles propres au matériel et jugées positives (ex.: matériel beau, attrayant, motivant)

**Autre** (à préciser)

**Tableau 10**

**Système catégoriel établi pour l'analyse des entrevues de retour réflexif**

**1. Retour sur les objectifs et apprentissages visés**

***a) Objectifs visés par l'activité***

**Connaissances factuelles**

**Concepts**

**Habiletés techniques**

**Habiletés intellectuelles**

**Attitudes sociales**

**Attitudes intellectuelles**

**Autre** (à préciser)

***b) Atteinte des apprentissages prévus***

*(Si oui, comment ont-ils été constatés? Si non, pourquoi?)*

***Oui, constaté par le biais de...***

**Échanges enseignant-élèves:** Énoncés en lien avec la constatation des apprentissages à travers les discussions en classe entre enseignant et élèves (ex.: réponses des élèves aux questions posées)



**Participation et intérêt des élèves:** Énoncés en lien avec le niveau de participation de l'élève, son intérêt et sa motivation pendant la réalisation de l'activité

**Productions réalisées:** Énoncés qui suggèrent que l'enseignant s'est rendu compte des apprentissages prévus par le biais des activités/exercices réalisés par l'élève (ex.: fiches d'exercices complétées)

**Autre** (à préciser)

*Non, parce que...*

**Difficultés liées à l'enseignant:** Énoncés en lien avec certaines difficultés qui seraient propres à l'enseignant lui-même (difficulté dans la gestion du temps des activités, difficulté à respecter la planification)

**Difficultés liées aux élèves:** Énoncés en lien avec certaines difficultés associées aux élèves (ex.: difficulté de se détacher du présent pour faire un recul dans le passé)

**Autre** (à préciser)

## 2. Retour sur le déroulement de l'activité

### *a) Principales modifications apportées au déroulement de l'activité*

**En lien avec les tâches proposées aux élèves:** Énoncés qui suggèrent la proposition d'une tâche supplémentaire ou encore le retrait d'une tâche prévue initialement (ex.: j'ai ajouté un exercice de localisation)

**En lien avec la gestion du temps:** Énoncés en lien avec des changements dans l'organisation temporelle de l'activité en octroyant plus ou moins de temps à l'une des étapes du déroulement (ex.: j'ai passé immédiatement au retour pour ne pas perdre trop de temps)

**En lien avec l'utilisation du matériel:** Énoncés qui suggèrent l'utilisation d'un matériel non prévu initialement (ex.: carte du monde, illustration d'une maison longue, etc.)

**Autre** (à préciser)

### *b) Raisons conduisant aux modifications*

**En lien avec le pôle enseignant**

- **Difficulté dans la gestion de la classe:** Énoncés qui suggèrent des difficultés de l'enseignant face à l'organisation temporelle et spatiale de la classe de même qu'à la gestion des comportements des élèves

**En lien avec le pôle élève (à préciser selon les sous-catégories suivantes)**

- **Manque d'intérêt/motivation des élèves:** Énoncés qui suggèrent une participation limitée des élèves au sein de l'activité ou encore d'un manque d'intérêt de ces derniers face aux tâches d'apprentissage proposées
- **Difficulté de certains élèves:** Énoncés qui suggèrent que certains élèves éprouvaient des difficultés particulières pendant la réalisation de l'activité

**Autre** (à préciser)

### *c) Difficultés rencontrées pendant la réalisation de l'activité*

**En lien avec le pôle enseignant**

- **Gestion de la classe:** Énoncés qui suggèrent des difficultés de l'enseignant face à l'organisation temporelle et spatiale de la classe de même qu'à la gestion des comportements des élèves

**En lien avec le pôle élève (à préciser selon les sous-catégories suivantes)**

- **Maîtrise préalable de certains éléments:** Énoncés en lien avec des difficultés des élèves par rapport à certains éléments ou notions nécessaires à la réalisation de l'activité (ex.: difficulté avec les points cardinaux)

- **Manque d'intérêt/motivation des élèves:** Énoncés qui suggèrent une participation limitée des élèves au sein de l'activité ou encore d'un manque d'intérêt de ces derniers face aux tâches d'apprentissage proposées

**En lien avec le pôle discipline**

- **Complexité de certaines notions:** Énoncés en lien avec des difficultés liées à la discipline scolaire (complexité de certains termes tels le climat, les traditions, etc.)

**Autres (à préciser)**

**d) Mesures adoptées pour faire face aux difficultés**

**Aucune mesure de soutien prévue:** Énoncés qui indiquent qu'aucune mesure n'a été prise afin de faire face aux difficultés rencontrées

**Clarification de l'information donnée aux élèves:** Énoncés en lien avec la reformulation ou explication des informations fournies (ex.: reformule les termes complexes, présente des exemples concrets)

**Offre de l'aide individuelle aux élèves:** Énoncés en lien avec l'offre de l'aide individualisée à certains élèves ou groupes d'élèves éprouvant de la difficulté (ex.: je me suis assis avec ceux qui avaient plus de difficulté)

**Recours à du matériel:** Énoncés en lien avec le recours à du matériel concret/visuel afin de donner une image des éléments étudiés aux élèves (ex.: photos de la maison longue)

**Autre (à préciser)**

**3. Retour sur le support matériel utilisé**

**a) Niveau de satisfaction face à l'utilisation du matériel**

**Satisfait**

**Caractéristiques intrinsèques au matériel:** Énoncés qui renvoient aux caractéristiques formelles propres au matériel utilisé et jugées positives (ex.: matériel attrayant, divertissant, amusant)

**Capacité du matériel à susciter l'intérêt/motivation:** Énoncés en lien avec la capacité du matériel choisi à susciter l'intérêt et assurer la motivation des élèves pendant la réalisation de l'activité

**Utilité du matériel pour l'enseignant:** Énoncés en lien avec l'utilité du matériel comme support au processus d'enseignement (ex.: donne des pistes pédagogiques pour la planification, donne des informations sur le contenu à enseigner)

**Utilité du matériel pour l'élève:** Énoncés en lien avec l'utilité du matériel comme support au processus cognitif qui sera mis en œuvre par l'élève (ex.: permet aux élèves d'effectuer une recherche d'informations de façon autonome)

**Autre (à préciser)**

**Peu ou pas satisfait**

**Difficulté du matériel à susciter l'intérêt/motivation:** Énoncés qui suggèrent une certaine difficulté du matériel à susciter l'intérêt et la motivation des élèves à s'engager dans les tâches proposées

**Difficulté des élèves face à l'utilisation du matériel:** Énoncés en lien avec la difficulté qu'éprouvent certains élèves à comprendre et à utiliser efficacement le matériel proposé (ex.: difficulté à utiliser les illustrations)

**Autre (à préciser)**

**b) Difficultés face à l'utilisation du matériel**

**Pas de difficulté particulière:** Énoncés indiquant qu'aucune difficulté majeure n'a été éprouvée face à l'utilisation du matériel



**Difficultés liées à l'enseignant:** Énoncés en lien avec le peu de familiarité de l'enseignant face au matériel utilisé (ex.: difficulté à utiliser adéquatement la carte du Canada)

**Difficultés liées au matériel:** Énoncés qui suggèrent une certaine inadéquation du matériel choisi au niveau cognitif des élèves (ex.: textes longs et difficiles à comprendre)

**Autre** (à préciser)

#### 4. Appréciation générale de l'activité et opinion au regard des sciences humaines et sociales

##### *a) Satisfaction globale face à l'activité réalisée*

###### **Satisfait**

**Appréciation/motivation des élèves:** Énoncés qui renvoient à une certaine appréciation de l'activité par l'élève tout en étant motivés et participatifs (ex.: les élèves ont aimé ça, ils étaient motivés et participatifs)

**Apprentissage des élèves:** Énoncés qui indiquent que les élèves ont réussi les tâches proposées ou qu'ils ont appris ce qu'il avait à apprendre (ex.: les élèves ont appris)

**Comportements adéquats** Énoncés en lien avec un niveau satisfaisant de discipline chez les élèves pendant la réalisation de l'activité (ex.: les élèves se sont bien comportés)

**Autre** (à préciser)

###### **Peu ou pas satisfait**

**Manque de motivation des élèves:** Énoncés qui suggèrent un certain manque de motivation perçu chez les élèves face aux tâches et activités proposées (ex.: la motivation n'était pas au rendez-vous)

**Autre** (à préciser)

##### *b) Modifications à apporter ultérieurement à l'activité*

**En lien avec l'utilisation du matériel:** Énoncés en lien avec des changements dans la façon d'utiliser les supports matériels (ex.: regarder la vidéo séquence par séquence)

**En lien avec les étapes du déroulement:** Énoncés qui suggèrent l'ajout d'autres étapes au cheminement didactique de l'activité (ex.: garder un moment pour faire un retour sur l'activité)

**En lien avec le contenu:** Énoncés en lien avec la nécessité de donner plus d'informations aux élèves sur certains éléments du contenu (ex.: économie, tradition, la période de 1960)

**Autre** (à préciser)

##### *c) Opinion à l'égard de l'enseignement des sciences humaines et sociales*

**Connaissance de sa société d'appartenance:** Énoncés en lien avec l'apport de cet enseignement à l'acquisition de connaissances sur les principales caractéristiques de la société d'appartenance de l'élève et son fonctionnement (ex.: principaux jalons historiques, caractéristiques géographiques du territoire, fonctionnement de la société)

**Apport au processus d'enseignement:** Énoncés qui suggèrent l'apport de cette discipline aux activités innovatrices que l'enseignant peut réaliser en classe (ex.: permet de faire des projets, des mises en scène, de l'interdisciplinarité)

**Apport à la motivation des élèves:** Énoncés en lien avec l'apport de cette discipline à susciter la motivation et l'intérêt des élèves pour apprendre (ex.: les élèves sont toujours plus intéressés)

**Autre** (à préciser)

Une fois établi, le système catégoriel a été soumis à une procédure d'intercodage. À ce moment, deux juges externes (deux étudiantes au doctorat en



éducation à l'Université de Sherbrooke) ont codé parallèlement une partie d'une entrevue de planification d'un futur enseignant afin de vérifier la pertinence et la compréhension de chacune des catégories construites. À cette fin, ces interjuges ont reçu un document comportant une description de la problématique, du cadre conceptuel et des objectifs de la recherche, une brève description des catégories établies ainsi que des consignes pour l'intercodage. Nous avons alors obtenu un accord interjuge moyen de 87 %. Ce pourcentage obtenu est supérieur au seuil de fiabilité pour un double codeur qui, selon Huberman et Miles (1991), se situe autour de 70 %. Cette procédure nous a permis de préciser certaines catégories et d'en ajuster ou d'en éliminer d'autres.

#### 4.2.2 *Les observations en classe*

Par ailleurs, en ce qui a trait aux données audiovisuelles, nous avons effectué, comme se fut le cas des entrevues de planification et de retour réflexif, plusieurs lectures des *verbatim* accompagnées de nombreux visionnements des activités enregistrées de manière à s'imprégner du matériel qui fera l'objet de notre analyse. Ces visionnements répétés ont constitué une étape essentielle afin de se familiariser avec le contexte dans lequel se déroulait l'activité et pour faciliter les importantes étapes qui ont suivi. Par la suite, nous avons procédé à la construction des synopsis individuels pour chaque épisode observé, de manière à réaliser une description détaillée et précise de chaque action posée par l'enseignant.

Inspiré des travaux de recherches développés par le Groupe romand d'analyse du français enseigné (GRAFE) et plus particulièrement des analyses de pratique effectuées par Schneuwly *et al.*, (2005), le synopsis constitue un outil méthodologique qui sert à décrire, à condenser et à découper des séquences d'enseignement-apprentissage. Dans le cas de notre étude, les synopsis ont été rédigés directement à partir du visionnement de l'enregistrement vidéo en s'appuyant sur la transcription du *verbatim* du discours des enseignants et des élèves. La rédaction de ces synopsis avait pour but de permettre au chercheur le repérage des principales

parties d'une séquence d'enseignement-apprentissage ainsi que les principales actions mises en œuvre par les différents sujets observés. Nous avons ainsi procédé à l'élaboration des synopsis en deux temps: le découpage de la pratique observée et la structuration du synopsis.

Le découpage de la pratique observée comporte trois opérations qui se font pratiquement de façon simultanée. En utilisant la plateforme de *Transana*, qui présente en même temps différentes fenêtres (verbatim du discours, vidéo, audio, etc.), il s'agissait de visionner l'enregistrement vidéo, de noter à côté du verbatim chaque nouvelle action réalisée par l'enseignant et d'ajuster les repères temporels afin que chaque action réalisée par les sujets concernés corresponde temporellement à leur discours et à leur image. Ce découpage est accompagné de l'introduction de commentaires généraux ou de pistes de réflexion pour l'interprétation. Cette étape de la préanalyse est centrée réellement sur l'action, qu'il s'agisse de l'action de l'enseignant, des élèves ou de toute autre personne qui, éventuellement, est apparue sur la vidéo et qui a pu influencer les actions des sujets qui nous intéressent (par exemple l'intervention de l'enseignant associé auprès du futur enseignant ou un appel à l'interphone afin d'inviter un élève à se présenter au secrétariat, etc.). Dans certains cas, il peut s'agir d'un événement qui n'implique pas des personnes, mais qui influence néanmoins les actions des personnes observées (par exemple lorsque la cloche sonne). Comparativement à la préanalyse des entrevues, c'est l'action des sujets qui a constitué notre unité d'analyse ou de sens.

Afin d'assurer l'uniformité des synopsis réalisés, nous avons établi quelques règles lors du découpage de la pratique observée. De prime abord, certaines abréviations ont été utilisées afin d'identifier chaque action à son acteur: FE pour faire référence au futur enseignant; É pour désigner le ou les élèves; EA pour représenter l'enseignant associé. Nous avons également évité de noter tout ce qui était dit par les sujets (car leurs discours pouvaient être déjà constatés dans les *verbatim*) et avons rapporté succinctement et avec précision l'action qui venait de s'effectuer.



Pour cela, on se demandait: *Qu'est-ce qui se passe? Que fait l'enseignant? Que fait-il faire aux élèves? Que fait l'élève? Comment le fait-il? etc.* Chacune des actions a été ainsi décrite en utilisant des termes généraux tels *FE pose une question, FE donne une information, FE rappelle un événement, FE fait faire un exercice, etc.*, en indiquant entre parenthèses ou en quelques mots d'autres éléments caractéristiques de cette action (ex.: objet de l'action, modalité d'opérationnalisation de l'action, ressources utilisées en lien avec l'action, etc.). Par exemple, plutôt que d'écrire *La FE informe l'ensemble des élèves sur la bataille des Plaines d'Abraham en utilisant le manuel scolaire*, nous écrivons *FE donne information (bataille des Plaines d'Abraham, avec manuel, grand groupe)*. Enfin, nous avons également tenté le plus possible d'utiliser les mots des sujets participants eux-mêmes en évitant d'introduire notre vocabulaire très marqué par le cadre conceptuel mis de l'avant. Par exemple, si à la fin de l'activité le futur enseignant demande aux élèves «Qu'est-ce que vous avez appris aujourd'hui?», on écrivait *FE questionne É (ce qu'ils ont appris)* plutôt que *FE vérifie les apprentissages réalisés par É*.

La structuration d'un synopsis a consisté, suite au découpage de la pratique observée en actions, à structurer de manière hiérarchique les différentes actions réalisées et observées. Il s'agit, dans un premier temps, d'identifier la macrostructure de la période d'observation selon la logique interne donnée par le futur enseignant à sa pratique, c'est-à-dire le découpage temporel (périodisation de l'activité, les grands moments de l'activité) ainsi que les éléments qui assurent la transition entre un moment et un autre, tel que constaté lors de l'observation. Il s'agit d'identifier les principales activités ou étapes de la période observée, ce qui correspondrait à un premier niveau hiérarchique (étape 1, étape 2 ...) ou encore à une lecture horizontale des grands moments de la pratique. À titre d'exemple, la macrostructure de l'activité réalisée par le sujet S3 était composée de trois grands moments: le premier était axé sur une discussion visant à recueillir les perceptions initiales des élèves à propos du mariage (âge auquel on se marie, caractéristiques recherchées chez un partenaire, etc.), le deuxième, quant à lui, se centrait sur la présentation du contenu aux élèves



par rapport au peuplement de la colonie et plus particulièrement à la venue des Filles du roi (présentation par moyen multimédia). Enfin, le troisième moment fait un retour sur les éléments présentés antérieurement afin de vérifier la compréhension des élèves par rapport à certaines informations données lors du moment précédent.

En deuxième lieu, l'accent est plutôt centré sur la microstructure de l'activité. Il s'agit, par là, d'identifier et de regrouper à l'intérieur de chaque grand moment les différentes actions réalisées par les enseignants, ce qui correspondrait à un deuxième niveau beaucoup plus précis de hiérarchisation ou encore à une lecture verticale de la pratique. Par exemple, dans le premier moment de l'activité réalisée par le sujet S3 (discussion à propos du mariage), les trois actions les plus souvent réalisées consistaient à présenter l'activité aux élèves, à donner des consignes pour la réalisation de la tâche et à recueillir des perceptions initiales. La structuration des synopsis a été réalisée de façon exhaustive, en reflétant fidèlement ce qui est observé et en respectant le plus possible les données recueillies. On a tenté également de respecter au maximum le découpage temporel que fait le futur enseignant lui-même, en mettant en évidence chacun des éléments identifiés. Ainsi, d'une façon générale, les pratiques observées étaient organisées en trois grands moments qui comprenaient une trentaine d'actions.

Parallèlement à ce travail de découpage des pratiques et de structuration des synopsis, nous avons noté les différentes catégories d'actions qui émergeaient de notre analyse. Une fois la liste d'actions établies, nous avons mis en œuvre le même procédé que dans le cadre des entrevues. Nous sommes ainsi retournés à notre cadre conceptuel pour effectuer un croisement entre ces catégories d'action émergentes, d'une part, et les axes d'analyse et objectifs opératoires qui en découlent d'autre part, afin de vérifier la pertinence de ces catégories par rapport à nos intentions de recherche. Cette procédure nous a permis alors de réorganiser l'ensemble des actions identifiées lors du découpage des pratiques observées et des synopsis autour de six grands aspects observables (tableau 11), permettant ainsi d'identifier, dans une

perspective diachronique, les différentes actions mises en place par chacun des futurs enseignants dans sa pratique d'enseignement et d'en dégager les traits caractéristiques. C'est en réorganisant les actions mises en œuvre par l'enseignant et ses caractéristiques (issues de la lecture verticale) en fonction des grands moments des pratiques observées (identifiés par la lecture horizontale) que nous avons pu par la suite avoir un portrait général des objets d'apprentissage privilégiés et des dispositifs de formation (didactique et matériel) mis en œuvre par les futurs enseignants.

**Tableau 11**  
**Système catégoriel établi pour l'analyse des synopsis d'observation**

### **1. Actions réalisées par l'enseignant**

**Présente l'activité:** Englobe les actions dans lesquelles l'enseignant expose d'une manière générale aux élèves certaines caractéristiques de l'activité à réaliser (ex.: présente le thème ou le contenu traité, présente son objectif, présente le matériel à utiliser)

**Fait exprimer des perceptions:** Actions en lien avec la sollicitation des préconceptions des élèves par rapport à un élément traité par l'activité (ex.: demande ce que les élèves savent sur le Maroc)

**Fait un rappel:** Actions de l'enseignant en lien avec l'activation ou la mobilisation de certains aspects supposés être déjà vus antérieurement et connu des élèves (ex.: demande ce que les élèves se souviennent d'une société étudiée)

**Donne des consignes:** Actions amenant des instructions spécifiques par rapport à une tâche à effectuer, c'est-à-dire ce qu'il faut faire pour réaliser une tâche donnée (ex.: précise la procédure à suivre, les modalités d'utilisation du matériel, le comportement attendu)

**Donne des informations:** Renvoie aux actions où l'enseignant transmet aux élèves des éléments du savoir ou des informations diverses en lien avec la thématique de l'activité (ex.: présente une notion, raconte ses expériences personnelles lors d'un séjour au Maroc)

**Fait observer:** Actions en lien avec la sollicitation des élèves à observer des illustrations diverses (images, photos, etc.) en lien avec la thématique étudiée (ex.: l'image à la page 30... Qu'est-ce que cette image représente?)

**Propose un exercice:** Actions en lien avec la sollicitation des élèves à répondre à des questions préparées par les futurs enseignants ou proposées dans leur cahier d'activités en lien avec les aspects étudiés dans l'activité visant l'acquisition ou la consolidation des apprentissages

**Vérifie la compréhension:** Englobe les actions par lesquelles l'enseignant s'assure de la compréhension d'une consigne donnée, d'une procédure à suivre, des informations présentées, etc. (ex.: je te pose des questions rapidement pour voir si tu as bien compris)

**Autre** (à préciser)

### **2. Objet sous-jacent à l'action de l'enseignant**

**Apprentissage en jeu** (à préciser selon les sous-catégories suivantes)

- **Connaissances factuelles:** L'action porte sur l'acquisition d'un ensemble d'informations ou de données spécifiques à ce domaine (ex.: événements, dates et personnages importants caractéristiques du territoire, vocabulaire spécifique, etc.)

- **Concepts:** L'action est en lien avec l'identification et la représentation abstraite d'objets ou phénomènes ayant des caractéristiques communes par rapport à une classe ou catégorie



d'éléments (ex.: types d'organisation politique, industrialisation, urbanisation, modes de subsistance)

- **Habiletés techniques:** L'action est en lien avec l'utilisation d'outils et de techniques propres à cette discipline (ex.: lecture d'une carte, interprétation de graphiques, lecture d'une ligne du temps)
- **Habiletés intellectuelles:** L'action suggère des opérations intellectuelles telles la discrimination, la classification, la mise en relation, l'argumentation, etc. (ex.: faire des relations entre des sociétés, interpréter les causes et les conséquences, avoir des arguments plausibles, etc.)
- **Attitudes sociales:** L'action fait référence au développement d'une certaine posture du sujet jugée acceptable sur le plan de la conduite sociale (ex.: respect des différences, ouverture d'esprit, sens démocratique, tolérance)
- **Attitudes intellectuelles:** L'action est centrée sur le développement d'une certaine posture du sujet face à la construction de connaissances (ex.: approche objective de la réalité, rigueur intellectuelle, sens critique)

**Gestion de la classe** (à préciser selon les sous-catégories suivantes)

- **Gestion du temps:** L'action porte sur l'organisation temporelle de l'activité (ex.: l'enseignant indique aux élèves le temps qui sera alloué à la réalisation de la tâche)
- **Gestion de l'espace:** L'action est en lien avec l'organisation spatiale de la classe ainsi que les déplacements des élèves dans la classe (ex.: déplace certains élèves pour qu'ils puissent observer les illustrations projetées)
- **Gestion des comportements:** L'action est en lien avec le maintien de la discipline en classe (ex.: donne des consignes concernant le comportement attendu pendant la réalisation de la tâche)

**Matériel à utiliser/utilisation du matériel:** L'action est en lien avec les supports matériels qui seront utilisés pendant la réalisation de l'activité (ex.: présente l'ensemble du matériel dont disposera l'élève pour accomplir la tâche)

**Données expérientielles:** L'action porte sur des préconceptions, des impressions et des idées spontanées des sujets à l'égard d'un objet donné en lien avec les aspects étudiés (ex.: l'expérience vécue lors d'un séjour au Maroc)

**Autre** (à préciser)

### 3. Modalités d'opérationnalisation des actions

**Questionnement** (à préciser selon les sous-catégories suivantes)

- **Questions fermées:** renvoient à des questions qui sollicitent des réponses précises, généralement uniques et prédéterminées (ex.: le nord, est-ce que c'est en haut, ou c'est vers le bas?)
- **Questions semi-ouvertes:** renvoient à des questions dont la réponse est restreinte et balisée, mais qui donne une certaine latitude à l'élève dans la mesure où il doit répondre dans ses propres mots et/ou justifier sa réponse (ex.: pourquoi les Iroquois construisent des tipis?)
- **Questions ouvertes:** renvoient à des questions qui requièrent des réponses libres et personnelles de la part de l'élève (ex.: selon vous, qu'est-ce qu'on pourrait avoir en Égypte?)

**Exposé:** L'action est réalisée selon une modalité orale où l'enseignant présente seul ou par moyen multimédia (ex.: vidéo) un certain nombre d'aspects en lien avec l'activité (ex.: présente des informations diverses sur l'Égypte, présente des consignes)

**Échange dirigé:** L'action est réalisée selon une modalité orale de type semi-directif basée sur des échanges spontanés entre enseignant et élèves

**Lecture:** L'action est réalisée sous la forme d'une lecture assurée par l'enseignant ou par les élèves (ex.: l'enseignant donne des informations qui sont lues dans le manuel scolaire)

**Activité écrite:** L'action est mise en œuvre selon une modalité écrite (ex.: l'enseignant propose aux élèves de compléter un exercice dans leur cahier d'activités)

**Autre** (à préciser)



#### 4. Contexte de réalisation des actions

**Individuel:** L'action réalisée s'adresse à un élève seulement

**Équipe:** L'action réalisée s'adresse à une équipe en particulier

**Collectif:** L'action réalisée s'adresse à l'ensemble du groupe classe

**Autre** (à préciser)

#### 5. Support matériel utilisé en lien avec l'action (si oui, lequel?)

**Manuel scolaire**

**Cahier d'activités**

**Carte géographique (du monde, du Canada)**

**Illustrations (images, photos, etc.)**

**Autre** (à préciser)

#### 6. Modalité d'utilisation du matériel

**Source d'informations:** Utilisation du matériel comme moyen d'information sur le contenu (ex.: lire pour trouver l'information nécessaire pour répondre aux questions)

**Source d'exercices:** Utilisation du matériel pour faire répondre à des questions en lien avec les aspects traités visant la consolidation ou le contrôle des apprentissages acquis

**Support visuel:** Utilisation du matériel afin d'illustrer un propos ou une idée énoncée par l'enseignant, pour donner une représentation iconographique d'un événement passé, etc.

**Autre** (à préciser)

---

Comme prévu, ce système catégoriel a également été soumis à une procédure d'intercodage. En effet, de concert avec deux étudiantes du doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke qui connaissaient préalablement la problématique, le cadre conceptuel et nos objectifs de recherche, nous avons procédé au codage d'un synopsis de l'une des activités observées en tentant de vérifier la pertinence et la compréhension de chacun des codes et d'intégrer de nouvelles catégories qui émergeraient éventuellement. Dans le cas de cette validation interjuge, il ne faut pas s'attendre à plus de 70 % de fiabilité (Huberman et Miles, 1991)<sup>38</sup>. Toutefois, le seuil de fiabilité de cette analyse s'est situé autour de 85 %, un pourcentage plutôt satisfaisant étant donné la complexité de ce type d'analyse. Cette procédure, qui était également validée au fur et à mesure par les membres de l'équipe d'encadrement de notre recherche, a rendu possibles la précision et la division de certaines catégories ainsi que l'ajout d'autres.

---

<sup>38</sup> Nous étendons à l'analyse de données issues de l'observation (qui comportent aussi du non-verbal en action) les considérations qu'Huberman et Miles (1991) ont formulées en lien avec l'analyse de données d'entrevues (exclusivement de nature verbale).

### 4.3 Le codage des *verbatim* et des synopsis

Comme le souligne Bardin (2007), la dernière phase de l'analyse de contenu, toujours longue et fastidieuse, consiste pour l'essentiel à mettre en œuvre des opérations de codage, de décompte ou d'énumération en fonction des consignes préalablement formulées. En ce sens, une fois le système catégoriel établi et validé, nous avons effectué le codage de tout le matériel, c'est-à-dire l'ensemble des *verbatim* d'entrevues et des synopsis des pratiques observées. Afin d'assurer la meilleure fiabilité possible de ce processus de codage des *verbatim* et des synopsis, nous avons procédé à un double codage, c'est-à-dire que le chercheur a réalisé le codage sur l'ensemble des données (*verbatim* et synopsis) à deux moments différents, à un mois d'intervalle entre les deux.

Pour les entrevues de planification et de retour réflexif, nous avons eu recours au logiciel de traitement de données qualitatives *Nvivo*. Une analyse a été effectuée question par question, regroupant les unités de sens de l'ensemble des sujets. Par exemple, pour les segments du discours ou unités de sens regroupées dans la catégorie "Apprentissages les plus importants à développer" qui se réfère à la section portant sur les conceptions des futurs enseignants sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences humaines et sociales au primaire, nous avons analysé l'ensemble des informations contenues, de façon à déterminer, en lien avec ce qui avait été élaboré dans le cadre conceptuel, si les éléments mentionnés comme apprentissages importants se situaient plutôt du côté des connaissances factuelles, des apprentissages conceptuels, des apprentissages liés au développement technique ou encore en lien avec des attitudes sociales, etc.

Par ailleurs, n'étant pas regroupées par question et beaucoup plus nombreuses (entre 250 et 315 par sujet), les unités de sens, c'est-à-dire les actions des enseignants découpées lors de la préanalyse et identifiées dans la structuration des synopsis, ont nécessité une double opération de codage. À l'aide du logiciel de traitement du son et de l'image *Transana*, chaque action des futurs enseignants



identifiée dans les synopsis construits au moment de la préanalyse a d'abord été codée selon le type d'action réalisée (le but de l'action). Il pouvait ainsi s'agir de faire un rappel à l'élève concernant un apprentissage antérieur, de donner une consigne pour la réalisation de la tâche, de donner des informations sur des connaissances, de solliciter aux élèves de se déplacer pour réaliser une activité. Par la suite, un processus d'identification d'autres éléments était ainsi réalisé visant une caractérisation et une compréhension plus fines de l'action. En ce sens, pour chaque action qu'effectuait l'enseignant, nous avons également identifié l'objet sur lequel portait cette action, la modalité d'opérationnalisation de l'action, le contexte de réalisation de l'action, le ou les matériels utilisés en lien avec l'action réalisée et finalement, la modalité d'utilisation du matériel en question.

Par la suite, les données qualitatives obtenues par l'analyse descriptive des *verbatim* d'entrevues et des synopsis des vidéoscopies ont fait l'objet d'une compilation numérique selon chacune des catégories dégagées. Cette compilation vise à faire ressortir de manière générale les rationnels qui dominent pour chaque aspect analysé. Ainsi, l'analyse des questions que se posent les enseignants lors de la préparation d'une activité d'enseignement en sciences humaines et sociales, par exemple, a pour objectif de mettre en relief les questions les plus fréquentes pour l'ensemble des enseignants participant à l'étude. Le même principe est valable pour les données issues d'analyses de vidéoscopies dans la mesure où l'analyse des actions de l'enseignant ou des objets de leur action vise à mettre en évidence les éléments les plus récurrents pour l'ensemble des participants, c'est-à-dire les éléments de convergence dans leurs pratiques en classe.

Il faut noter toutefois que pour obtenir une idée de l'importance attribuée par les futurs enseignants à une catégorie donnée dans le cadre des entrevues, nous avons retenu comme indice son apparition dans leurs discours plutôt que la récurrence de la même idée ou catégorie afin d'éviter que les répondants les plus expressifs dans leurs réponses ne prédominent sur les autres. Par contre, dans le cas de l'analyse des



observations en classe, de manière à faire ressortir l'importance accordée à chacun des éléments observés, nous avons non seulement retenu comme indice leur apparition dans les pratiques mises en œuvre par les futurs enseignants, mais nous avons également réalisé une compilation numérique en prenant pour référence les repères chronologiques, c'est-à-dire le temps accordé à chacune des actions par les futurs enseignants. Le but était ici, d'une part, de circonscrire l'importance temporelle octroyée par le futur enseignant à chaque aspect observé dans sa pratique et, d'autre part, d'éviter que certaines actions qui apparaissent très souvent dans les pratiques observées, mais qui se réalisent généralement en peu de temps (ex.: donne une consigne portant sur la gestion des comportements) ne prédominent sur d'autres qui seraient moins fréquentes, mais dont chaque apparition demanderait beaucoup plus de temps pour sa réalisation (ex.: présente des informations sur le contenu).

Pour la présentation des résultats, nous avons privilégié les catégories qui apparaissent dans le discours ou dans les pratiques d'au moins deux participants. Ce choix nous a amenés à laisser de côté une certaine partie du corpus analysé, mais il présente l'avantage de limiter le nombre de catégories présentées tout en se centrant sur les éléments les plus importants et les plus récurrents dans les pratiques observées et dans le discours des futurs enseignants à l'égard de leurs pratiques.

Par ailleurs, afin de mettre en perspective les résultats obtenus à la suite de l'analyse des vidéoscopies avec ceux relevant des analyses des autres dispositifs de recueil de données, à savoir les entrevues de planification et de retour réflexif, les résultats sont présentés dans le chapitre suivant selon les différentes phases de l'intervention éducative: phase préactive, phase interactive et phase postactive. En ce qui a trait aux phases préactive et postactive, les données sont présentées en suivant le découpage du système catégoriel établi lors de la préanalyse des verbatim d'entrevues, à savoir conception de l'enseignement des sciences humaines et sociales et informations sur l'activité planifiée pour ce qui est de l'entrevue de planification et retour sur les objectifs et apprentissages visés, retour sur le déroulement de l'activité,

retour sur le support matériel utilisé, appréciation globale de l'activité pour ce qui est de l'entrevue de retour réflexif.

Les données en lien avec la phase interactive, quant à elles, sont présentées selon le découpage fonctionnel identifié par les futurs enseignants eux-mêmes, c'est-à-dire phase de préparation, phase de réalisation et phase d'intégration. Pour chacune de ces étapes du déroulement de l'activité, nous présentons d'abord un portrait général des actions réalisées en mentionnant le temps octroyé à chacune des actions par les participants. Par la suite, les trois actions les plus importantes (celles sur lesquelles les sujets passent la plupart de leur temps) font l'objet d'une présentation plus détaillée en fonction de l'objet sur lequel porte l'action, de la modalité de mise en œuvre de l'action, du contexte de réalisation de l'action ainsi que du matériel utilisé en lien avec l'action et les modalités de son utilisation. Enfin, la présentation d'une vue globale et synthétique des principales actions réalisées par chaque sujet selon les trois étapes du déroulement mentionné plus haut permet une compréhension des actions réalisées dans leur temporalité. Le choix de présentation des données d'observation mis de l'avant a l'avantage de permettre une lecture beaucoup plus fine et détaillée de ces actions, condition essentielle pour bien caractériser les pratiques des futurs enseignants en fonction des objectifs spécifiques de cette étude.

Tout au long de la présentation des résultats, des tableaux contenant les éléments dégagés ainsi que l'insertion d'exemples et d'extraits des verbatim dans le texte permettent d'illustrer nos analyses. Nous utilisons à l'occasion les statistiques descriptives simples<sup>39</sup> (distribution de fréquence et moyenne temporelle des observations) permettant de décrire systématiquement les caractéristiques de l'échantillon dans lequel les données ont été recueillies et les valeurs obtenues par la mesure des variables (Harel, 1996). Toutefois, afin d'alléger les tableaux de présentation des données, les statistiques descriptives auxquelles nous avons eu

---

<sup>39</sup> Le recours à ces statistiques permet d'identifier plus facilement l'importance temporelle accordée par les futurs enseignants à chaque aspect observé de la pratique d'enseignement. Elle renvoie au temps octroyé à un élément donné et non au nombre de sujets observés.



recours sont mentionnées directement dans le texte qui accompagne ces tableaux. De plus, il faut noter que dans le but d'assurer la cohérence entre les données obtenues par le biais des entrevues, notamment lorsque les futurs enseignants sont appelés à justifier leurs réponses, plusieurs tableaux regroupent les résultats de plus d'une question posée aux répondants. Enfin, précisons que lorsque nous remarquons certaines prédominances ou variations selon les caractéristiques générales des participants, celles-ci sont indiquées explicitement dans le texte de présentation des résultats.

## 5. APPORTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Cette recherche, qui a pour objectif de dégager les caractéristiques des pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales chez les futurs enseignants du primaire, s'avère une contribution importante à la consolidation d'un *corpus* de connaissances scientifiques dans le domaine des sciences de l'éducation, en particulier dans le champ de la didactique, pouvant éventuellement alimenter la formation à l'enseignement. Tout d'abord, cette étude met de l'avant une double lecture des pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales au primaire réalisées par de futurs enseignants au Québec, permettant de dépasser les limites inhérentes à l'analyse des pratiques d'enseignement à partir du discours sur celles-ci, usage le plus habituel dans la recherche portant sur les pratiques à travers le monde, pour se garder d'assimiler ces discours aux pratiques réellement effectuées (Bru, 2002b; Friedrich, 2001). En effet, cette étude met en place un dispositif complexe d'analyse des pratiques qui fait appel, d'une part, à l'analyse de ce que font concrètement les futurs enseignants (constaté par observation en classe) et, d'autre part, au sens qu'ils donnent à leurs actions (constaté par entrevues).

De plus, cette recherche lève le voile sur les caractéristiques des pratiques d'enseignement mises en œuvre par de futurs enseignants du primaire en sciences humaines et sociales qui cheminent actuellement dans de nouveaux programmes de formation à l'enseignement et qui sont formés dans l'optique de l'application de



l'actuel curriculum de formation de sciences humaines et sociales au primaire. Elle constitue en fait un *corpus* de connaissances sur les finalités sous-jacentes aux pratiques et les objets d'apprentissages privilégiés ainsi que sur les dispositifs didactiques et matériels mis en œuvre pour permettre à l'élève de construire la réalité sociale et humaine. Car, malgré l'importance attribuée à la recherche sur les pratiques d'enseignement pour alimenter la formation initiale et les pratiques d'enseignement en lien avec les nouvelles orientations en matière d'enseignement, ce que font les futurs enseignants en sciences humaines et sociales en contexte de formation pratique reste encore peu documenté. Par conséquent, les caractéristiques des pratiques favorables au développement des apprentissages en sciences humaines et sociales par les élèves restent encore méconnues. C'est en ce sens que nous croyons que les résultats de cette thèse permettront d'alimenter la réflexion de l'ensemble des acteurs impliqués dans la formation à l'enseignement, notamment, les didacticiens, les responsables de stages ainsi que tout enseignant qui accompagne les futurs enseignants sur le terrain.

Malgré ces apports, nous tenons à souligner que la lecture et l'interprétation des données doivent se faire toutefois en regard d'un certain nombre de limites que comporte cette étude. La première de ces limites renvoie au contexte même dans lequel les données concernant les pratiques des futurs enseignants au primaire ont été recueillies. Les pratiques des futurs enseignants en sciences humaines et sociales au primaire qui ont fait l'objet de notre analyse constituent des pratiques planifiées et mises en œuvre dans le cadre d'un stage de formation obligatoire. De plus, elles ont eu lieu dans la classe d'un autre enseignant, avec tous les avantages et inconvénients que cela comporte. En ce sens, les futurs enseignants ne peuvent faire fi ni des exigences liées à l'accompagnement du superviseur de stage ni aux exigences qui sont propres à l'enseignant associé et à l'école qui les accueille. Ce contexte peut ainsi avoir une influence importante à la fois sur les conceptions et pratiques des participants. Par conséquent, la prudence s'impose lors de l'analyse et de l'interprétation des résultats afin d'éviter toute conclusion hâtive.

Une deuxième limite renvoie au recours au concept d'intervention éducative en tant que modélisation de la pratique d'enseignement. Or, il faut reconnaître que malgré les nombreux avantages des modèles pour la compréhension et l'explication du réel, un modèle, en tant que représentation schématique et simplifiée d'une partie du réel, demeure «toujours plus simple que l'objet, le phénomène ou le processus qu'il est supposé représenter» (Willett, 1992, p. 32). Ainsi, le concept d'intervention éducative ne constitue qu'une représentation simplifiée, relative, incomplète et temporaire de la pratique d'enseignement qui, malgré plusieurs éléments de justification de son choix, reste encore à développer, surtout au niveau opératoire. Certes, le cadre conceptuel mis en avant par cette recherche constitue un effort à l'opérationnalisation du concept d'intervention éducative dans le champ de la didactique des sciences humaines et sociales au primaire. Malgré tout, il importe de ne pas prendre le concept d'intervention éducative comme le “modèle d'enseignement parfait” en vue de mesurer l'écart existant entre celui-ci et les pratiques des futurs enseignants. À notre sens, ce concept doit être compris plutôt comme un construit théorique permettant de tracer, de la façon la plus fidèle possible, un portrait des pratiques observées et de ses éléments déterminants.

Par ailleurs, deux autres limites sont d'ordre méthodologique. D'abord, la lourdeur de ce genre de recherche nous a obligés à ne considérer qu'un échantillon limité et constitué par des sujets qui ont accepté de participer volontairement à l'étude. Comme le souligne Fortin (1996), les résultats d'études provenant d'échantillons non probabilistes se prêtent peu à la généralisation et contribuent très peu à l'avancement des connaissances scientifiques. C'est d'ailleurs une des grandes critiques apportées aux recherches dites qualitatives (Bogdan et Biklen, 1994; Rousseau et Saillant, 1996). De plus, cet échantillon constitué par des volontaires peut conduire à dégager une image non représentative du réel observé. Le participant volontaire, souligne Van der Maren (1996), «est toujours quelqu'un d'intéressé, sinon directement par les effets attendus du projet de recherche, du moins par une valorisation sociale» (p. 325).



Devant ces considérations, nous sommes conscients que le nombre limité de sujets constituant notre échantillon ainsi que son caractère non probabiliste ont conduit à la production de résultats partiels et non généralisables. Toutefois, comme l'indique André (1997), dans une perspective de recherche interprétative (comme c'est le cas de celle-ci), le chercheur n'a pas pour prétention de vérifier des théories ni de faire des généralisations. Ce qu'il envisage, c'est plutôt de comprendre et de décrire un phénomène particulier, de dévoiler ses multiples significations. En fait, les courants interprétatifs s'opposent au positivisme et au postpositivisme par l'absence de généralisation, en raison de la spécificité même des phénomènes sociaux. Chaque expérience est unique et doit être comprise dans la spécificité de ses constructions du réel et de ses symboles. En ce sens, si la présente recherche permet une compréhension plus approfondie du phénomène étudié, elle ne permet aucunement la généralisation de ses résultats. Le transfert des interprétations issues de cette étude à d'autres contextes doit être ainsi réalisé en toute prudence.

La dernière limite est liée à l'observation des pratiques. Cette méthode présente plusieurs limites évidentes. Entre autres, des modifications causées par la présence d'un observateur et des difficultés à réaliser des observations longues et/ou nombreuses. Certes, nous avons pris plusieurs mesures en vue de réduire l'impact de la présence du chercheur sur le comportement des futurs enseignants ainsi que sur la dynamique propre aux classes observées. Nous croyons que le recours à un devis de recherche longitudinal échelonné sur une longue période (plusieurs séances, plusieurs semaines, etc.) aurait peut-être été par conséquent préférable. Toutefois, les contraintes liées aux études doctorales ainsi qu'aux moyens financiers dont nous disposons pour la réalisation de cette recherche ne permettaient pas vraiment d'envisager une telle perspective. De même, le peu de temps prévu dans le régime pédagogique du primaire pour l'enseignement et l'apprentissage des sciences humaines et sociales au primaire (moyenne de 1,8 heure/semaine) ainsi que le contexte contraignant dans lequel les pratiques des futurs enseignants se déroulent (être dans la classe d'un autre enseignant, réaliser de nombreuses activités liées au



stage, recevoir d'autres formateurs dans la classe, etc.), diminuent encore davantage la possibilité d'avoir recours à une telle perspective longitudinale.

Il n'en demeure pas moins que les résultats issus de cette étude, quoique ponctuels et très contextualisés, sont assez révélateurs pour justifier l'entreprise d'autres études plus approfondies sur ce phénomène. En effet, cette étude représente une première étape importante de ce qui pourra constituer une programmation scientifique d'envergure. À ce sujet, quelques pistes pour la réalisation de nouvelles recherches sont présentées dans la conclusion.

## QUATRIÈME CHAPITRE

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats obtenus seront présentés en fonction de chacune des phases de l'intervention éducative telles que définies dans le cadre conceptuel, à savoir, la phase préactive, la phase interactive et la phase postactive. Ainsi, après avoir présenté brièvement les caractéristiques générales des futurs enseignants qui ont participé à cette étude (âge, sexe, formation antérieure, répartition selon les caractéristiques du milieu de stage et de la classe), les données des entrevues de planification en lien avec la phase préactive seront mises en évidence. Par la suite, nous nous attarderons à l'analyse des observations directes (phase interactive) pour conclure avec les données des entrevues de retour réflexif en lien avec la phase postactive.

#### 1. CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTS

L'échantillon de futurs enseignants qui ont participé de façon volontaire à cette étude doctorale est composé de neuf finissants du programme de Baccalauréat en enseignement au primaire et au préscolaire de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ces sujets comportent, tel que nous l'avons mentionné dans le chapitre traitant de la méthodologie, quelques caractéristiques communes à partir desquelles nous les avons retenus pour l'étude. Il s'agit donc de neuf sujets qui, à l'automne 2008: 1) étaient inscrits à l'activité *Stage en responsabilité professionnelle* (SPP 411), c'est-à-dire le dernier des quatre stages qu'ils doivent réaliser obligatoirement dans le cadre de leur formation initiale à l'enseignement; 2) avaient complété avec succès les deux cours de *Didactique des sciences humaines* (SHP 113 et SHP 323) offerts dans le cadre de leur programme de formation initiale à l'enseignement; 3) avaient accepté de participer à la présente recherche en collaborant aux trois temps du processus de collecte de données, à savoir: une entrevue semi-dirigée portant sur la planification d'une activité d'enseignement-apprentissage en

sciences humaines et sociales, l'enregistrement vidéo de ladite activité ainsi qu'une entrevue semi-dirigée portant sur un retour réflexif sur l'activité mise en œuvre.

Comme nous pouvons le constater dans le tableau 12, il s'agit d'un échantillon composé majoritairement de femmes (huit femmes et un homme) âgées de 22 à 27 ans au moment de l'entrevue. En ce qui a trait au parcours de formation suivi par les participants antérieurement à leur formation universitaire en enseignement au préscolaire et au primaire, huit participants possèdent un Diplôme d'enseignement collégial dont six en sciences humaines (S1, S2, S4, S5, S6 et S7), un en sciences de la nature (S9) et un en cinéma et communication (S3). L'année d'obtention du dernier diplôme varie entre 2002 (S8), 2004 (S2, S3, S5 et S7) et 2005 (S1, S4, S6 et S9). Statistiquement parlant, les caractéristiques de notre échantillon correspondent bien aux données du Bureau du registraire de l'Université de Sherbrooke (Université de Sherbrooke, 2009a) dont nous disposons et selon lesquelles de 2005 à 2009, la clientèle du programme de formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire de l'Université de Sherbrooke se composait de plus de 90 % de femmes, âgées de 20 à 26 ans et ayant en grande partie suivi des programmes de formation collégiale en sciences humaines.

**Tableau 12**  
**Profil général des participants**

Sujets	Sexe	Âge	Dernier diplôme obtenu	Année d'obtention	Fréquence d'activités en SHS
S1	F	22	DEC (sciences humaines)	2005	4 fois et plus
S2	F	22	DEC (sciences humaines)	2004	1 à 3 fois
S3	F	23	DEC (cinéma/communication)	2004	4 fois et plus
S4	F	22	DEC (sciences humaines)	2005	Jamais
S5	F	22	DEC (sciences humaines)	2004	1 à 3 fois
S6	F	22	DEC (sciences humaines)	2005	Jamais
S7	F	22	DEC (sciences humaines)	2004	Jamais
S8	H	27	Brevet de technicien	2002	4 fois et plus
S9	F	23	DEC (sciences de la nature)	2005	Jamais



Toutefois, il faut noter une certaine variation en termes d'expérience en stage chez les futurs enseignants qui ont participé à cette étude. Parmi l'ensemble des participants, seulement trois ont réalisé des activités en sciences humaines et sociales dans le cadre de leur formation en milieu de pratique (Stage I, Stage II et Stage III) à une fréquence de quatre fois et plus (S1, S3 et S9), alors que deux ont participé à certaines activités seulement à une fréquence variant entre une et trois activités (S2 et S5). Par ailleurs, les sujets S4, S6, S7 et S9 n'ont réalisé aucune prise en charge en lien avec l'enseignement-apprentissage des sciences humaines et sociales pendant les trois premières années de formation. Par conséquent, leur expérience globale en enseignement des sciences humaines et sociales dans le cadre de leur formation en milieu de pratique à l'enseignement était presque inexistante.

Pour ce qui est des caractéristiques des écoles où l'activité d'enseignement-apprentissage planifiée par les futurs enseignants s'est déroulée, le tableau 13 permet de souligner que la totalité des participants a réalisé son stage en responsabilité professionnelle (Stage IV) dans des écoles du système public d'éducation dont deux étaient considérées par les répondants comme des écoles de petite taille (moins de 6 classes), quatre étaient des écoles de taille moyenne (entre 7 et 12 classes) et trois étaient des écoles de grande taille (comportant plus de 13 salles de classe).

Du point de vue de la localisation géographique, deux écoles se trouvaient en région rurale (S3 et S1), alors que les sept autres se situaient plutôt en milieu urbain (S2, S4, S5, S6, S7 et S9 en ville et S8 en banlieue). Le milieu socioéconomique de l'école était également varié. Quatre écoles se situaient en milieu favorisé (S6, S7, S8 et S9), deux en classe moyenne (S2 et S5) et trois en milieu défavorisé (S1, S3 et S4).

**Tableau 13**  
**Distribution selon les caractéristiques du milieu de stage**

Sujets	Type d'école	Taille de l'école	Milieu économique	Localisation
S1	Public	Petite (moins de 6 classes)	Milieu défavorisé	Campagne
S2	Public	Grande (plus de 13 classes)	Classe moyenne	Ville
S3	Public	Moyenne (entre 7 et 12 classes)	Milieu défavorisé	Campagne
S4	Public	Petite (moins de 6 classes)	Milieu défavorisé	Ville
S5	Public	Grande (plus de 13 classes)	Classe moyenne	Ville
S6	Public	Moyenne (entre 7 et 12 classes)	Milieu favorisé	Ville
S7	Public	Moyenne (entre 7 et 12 classes)	Milieu favorisé	Ville
S8	Public	Grande (plus de 13 classes)	Milieu favorisé	Banlieue
S9	Public	Moyenne (entre 7 et 12 classes)	Milieu favorisé	Ville

En ce qui a trait aux caractéristiques de la classe de stage (tableau 14), quatre participants ont réalisé leur stage dans une classe où la diversité ethnique était considérée comme faible, soit composée de moins de cinq élèves d'origine ethnique autre que de souche francophone (S2, S5, S8 et S9). Les cinq autres participants (S1, S3, S4, S6 et S7) ont enseigné dans des classes composées d'élèves majoritairement issus du Québec (classe monoethnique). Aucun participant n'a enseigné à une forte clientèle multiethnique (c'est-à-dire avec plus de cinq élèves dans la classe issus de l'immigration).

Pour ce qui est du niveau d'enseignement, quoique l'échantillon soit très restreint, il permet de couvrir l'ensemble des niveaux de formation du primaire. Deux futurs enseignants sont dans une classe de premier cycle (S1 en 1<sup>re</sup> année et S2 en 2<sup>e</sup>); quatre participants effectuent leur stage dans une classe de deuxième cycle (S4 en 3<sup>e</sup> année, S3 et S5 en 4<sup>e</sup> année et S6 dans une classe à double niveau). Enfin, trois participants interviennent au troisième cycle (S7 en 5<sup>e</sup> année et S8 et S9 en 6<sup>e</sup>). Par ailleurs, on observe certains écarts dans le nombre d'élèves par classe. En fonction du regroupement que nous avons effectué, les futurs enseignants S1, S3 et S4 ont réalisé leur stage dans des classes comportant moins de 20 élèves, alors que les participants S2, S6 et S7 sont intervenus dans des classes de 21 à 25 élèves et S5, S8 et S9 dans une classe de plus de 28 élèves.



**Tableau 14**  
**Distribution selon les caractéristiques de la classe de stage**

Sujets	Niveau d'enseignement	Nombre d'élèves	Caractéristiques ethniques
S1	1 <sup>er</sup> cycle	18	Clientèle monoethnique
S2	1 <sup>er</sup> cycle	25	Faible clientèle multiethnique
S3	2 <sup>e</sup> cycle	17	Clientèle monoethnique
S4	2 <sup>e</sup> cycle	19	Clientèle monoethnique
S5	2 <sup>e</sup> cycle	28	Faible clientèle multiethnique
S6	2 <sup>e</sup> cycle	24	Clientèle monoethnique
S7	3 <sup>e</sup> cycle	22	Clientèle monoethnique
S8	3 <sup>e</sup> cycle	29	Faible clientèle multiethnique
S9	3 <sup>e</sup> cycle	29	Faible clientèle multiethnique

## 2. DONNÉES COLLECTÉES LORS DE LA PHASE PRÉACTIVE

Rappelons tout d'abord que la phase préactive constitue l'ensemble des actions de planification de l'enseignant en ayant pour référence ses conceptions curriculaires, les savoirs des élèves et le contexte dans lequel se déroule sa pratique d'enseignement. De façon opérationnelle, cette phase équivaut au moment où l'enseignant établit des objectifs, choisit des contenus, prépare du matériel didactique, prépare des activités d'enseignement-apprentissage, définit des tâches à soumettre aux élèves, etc. Dans cette partie, nous traiterons des données obtenues aux entrevues de planification portant sur une activité d'enseignement-apprentissage planifiée et mise en œuvre par de futurs enseignants au primaire. Les résultats sont ici présentés en fonction du système catégoriel construit au moment de la préanalyse des *verbatim* d'entrevues (voir tableau 10): 1) conception de l'enseignement des sciences humaines et sociales; 2) informations sur l'activité planifiée (informations générales, objectifs visés, contenu traité, déroulement de l'activité et matériel didactique utilisé).

### 2.1 Conception de l'enseignement des sciences humaines et sociales

La première partie de l'entrevue de planification visait à recueillir des informations concernant les conceptions des futurs enseignants sur l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire. En fonction des trois axes d'analyse



développés dans le cadre conceptuel de cette recherche, les répondants ont été questionnés sur l'importance de l'enseignement de cette discipline, les apprentissages les plus importants à réaliser, les principaux aspects à évaluer, les principales caractéristiques d'une démarche d'enseignement-apprentissage dans ce domaine, la contribution de cet enseignement à la triple mission de l'école québécoise, la place de cet enseignement dans le curriculum, les difficultés éprouvées par l'enseignant ainsi que les compétences nécessaires pour bien enseigner.

### *2.1.1 Importance de l'enseignement des sciences humaines et sociales*

Tout d'abord, nous avons demandé aux futurs enseignants quelle était selon eux l'importance d'enseigner les sciences humaines et sociales au primaire. Le discours des répondants est assez révélateur à ce sujet. Comme le démontre le tableau 15, l'importance attribuée par les futurs enseignants à cet enseignement le placerait davantage du côté des finalités patrimoniales et civiques.

Observé dans le discours de sept participants (S2, S3, S5, S6, S7, S8 et S9), c'est le développement d'une connaissance des principales caractéristiques de la société d'appartenance de l'élève d'hier et d'aujourd'hui (principaux jalons historiques, caractéristiques géographiques du territoire, le fonctionnement de la société, etc.) afin de mieux s'ajuster à cette dernière qui arrive au premier rang:

Savoir d'où on vient, les origines, comment on est arrivé à ce qu'on est maintenant. (S3)

C'est de comprendre un peu la société dans laquelle on est puis pourquoi cela fonctionne comme ça. (S9)

C'est essentiel que les enfants connaissent la société et la culture dans laquelle ils sont. (S5)

**Tableau 15**  
**Importance de l'enseignement des sciences humaines et sociales**

Sujets	Catégorisation
S1	- Développement de valeurs et attitudes sociales - Autre
S2	- Développement de valeurs et attitudes sociales - Connaissance de sa société d'appartenance - Développement d'une culture personnelle
S3	- Développement de valeurs et attitudes sociales - Connaissance de sa société d'appartenance
S4	- Développement de valeurs et attitudes sociales - Autre
S5	- Connaissance de sa société d'appartenance - Connaissance d'autres sociétés à travers le monde
S6	- Développement de valeurs et attitudes sociales - Connaissance de sa société d'appartenance
S7	- Développement de valeurs et attitudes sociales - Connaissance de sa société d'appartenance - Connaissance d'autres sociétés à travers le monde
S8	- Connaissance de sa société d'appartenance - Connaissance d'autres sociétés à travers le monde
S9	- Connaissance de sa société d'appartenance - Développement d'une culture personnelle

Les résultats présentés au tableau 15 illustrent également que l'apport de cet enseignement au développement de valeurs et d'attitudes acceptables du point de vue de la conduite sociale telles le respect des autres, l'acceptation de la différence, l'ouverture d'esprit, le sens de la démocratie, etc. arrive au deuxième rang, mentionné dans le discours des sujets S1, S2, S3, S4, S6 et S7. Pour le participant S7, par exemple, il est important d'enseigner les sciences humaines et sociales au primaire parce que cet enseignement permet aux élèves:

d'apprendre à devenir tolérant, la démocratie, tout ça, comprendre et accepter la différence. (S7)

Il en va de même pour le participant S2 pour qui les sciences humaines et sociales permettent aux élèves du primaire:

de s'ouvrir aussi sur les différences. Mettre un peu fin aux préjugés qu'il peut avoir face aux différences. Essayer de comprendre pourquoi les autres peuvent agir comme ça. (S2)

Par ailleurs, la contribution de l'enseignement des sciences humaines et sociales à l'acquisition par l'élève d'une connaissance de différentes sociétés et différentes cultures à travers le monde (autres que celle de l'élève), constitue une autre finalité associée à cet enseignement (mentionné par les participants S5, S7 et S8). Nous l'avons ainsi considérée comme "finalité interculturelle". À titre d'exemple:

c'est une belle occasion d'en apprendre sur le monde, même si on ne voit pas tout le monde mais bon, le monde en général. (S7)

Découvrir ce qui est différent dans les autres pays, de faire comprendre, que ce soit par rapport à l'argent, au paysage, à la culture des gens. (S5)

Au-delà du développement de valeurs et attitudes jugées acceptables, des connaissances de la société de l'élève d'aujourd'hui et d'autrefois, ainsi que de connaissances d'autres sociétés et cultures à travers le monde, cette discipline contribuerait encore, selon les sujets S2 et S9, au développement d'une culture personnelle générale et d'une connaissance de soi-même [ex.: «dans le fond, ça nous permet de mieux nous comprendre nous-mêmes, [...] en étant au courant de ce qui se passe ailleurs» (S2)]. Elle permettrait enfin, tel qu'on peut noter dans le discours des sujets S1 et S4 (unités de sens regroupées dans la catégorie "Autre"), l'augmentation de la motivation et de l'intérêt des élèves rendue possible grâce au caractère concret de cette discipline et à la multiplicité de liens qui peuvent être établis avec leur vie courante.

L'intérêt que peut comporter une telle discipline vis-à-vis le développement conceptuel, intellectuel et d'une pensée critique et réflexive chez l'élève ainsi que pour la poursuite des études à l'ordre secondaire est pratiquement absent du discours



des futurs enseignants interviewés lorsqu'ils verbalisent à propos de l'importance de cet enseignement.

### *2.1.2 Les apprentissages les plus importants à développer*

En lien avec les finalités, la deuxième question du guide d'entrevue demandait aux participants d'identifier les apprentissages les plus importants qu'un élève doit réaliser en sciences humaines et sociales au cours de sa formation au primaire. Alors que le développement d'attitudes socialement acceptables telles la tolérance, la démocratie, l'acceptation de la différence, l'ouverture d'esprit, etc. constitue un des apports principaux d'un tel enseignement, tel que mis en évidence dans la question précédente, ces attitudes représentent la dernière catégorie d'apprentissages que les sciences humaines et sociales contribueraient à réaliser au primaire (mentionné seulement par les sujets S3, S7 et S8), comme nous pouvons le constater dans le tableau 16.

**Tableau 16**  
**Apprentissages les plus importants**

Sujets	Catégorisation
S1	- Connaissances factuelles - Habiletés intellectuelles
S2	- Habiletés intellectuelles
S3	- Connaissances factuelles - Attitudes sociales
S4	- Connaissances factuelles - Habiletés techniques
S5	- Connaissances factuelles - Habiletés intellectuelles
S6	- Connaissances factuelles - Habiletés techniques
S7	- Habiletés intellectuelles - Habiletés techniques - Attitudes sociales
S8	- Connaissances factuelles - Attitudes sociales
S9	- Connaissances factuelles - Habiletés techniques

En effet, les futurs enseignants identifient trois catégories principales d'apprentissages qui seraient au cœur de cet enseignement. En premier lieu, on note les connaissances factuelles vis-à-vis du monde qui nous entoure, ou encore des sociétés qui sont prescrites par les programmes de formation de l'école québécoise, (son histoire, les dates et événements importants, les personnages marquants, etc.) dans le discours des futurs enseignants S1, S3, S4, S5, S6, S8 et S9, comme en témoignent les passages suivants:

pour la culture générale peut-être, les dates importantes [...]. La réforme a changé, mais c'est toujours resté, donc Jacques Cartier, la fondation des deux grandes villes [...] pour la culture générale. (S4)

une base de connaissances sur les caractéristiques de chacune des sociétés, des différentes époques, donc à mon avis, les différentes caractéristiques qu'on peut retrouver pour chaque société [...]. Leur situation géographique, où est-ce qu'elles se situent, comment elles en sont arrivées là, comment elles vivent, leur mode de vie. (S9)

En deuxième lieu, on relève dans le discours des sujets S1, S2, S5 et S7, le développement d'habiletés intellectuelles telles l'argumentation, la mise en relation, la comparaison entre différentes sociétés d'ici et d'ailleurs, d'aujourd'hui et d'autrefois, afin de dégager leurs différences et ressemblances. En ce sens, les apprentissages les plus importants qu'un élève doit développer en sciences humaines et sociales au primaire sont:

savoir différencier notre culture des cultures qui ont déjà existé [...] D'être capable de mettre en relation, dans le fond, comme, admettons, la société iroquoise avec la société d'aujourd'hui. C'est, je pense, faire des relations entre ce qui existait auparavant puis avec aujourd'hui. (S5)

C'est également:

comparer, puis ressortir les différences et les ressemblances [...]. Bien, c'est pas mal ça dans le fond, parce que je trouve que ça

englobe beaucoup de choses, parce qu'on peut comparer les paysages, on peut comparer la culture, la religion. (S2)

[c'est aussi] être capable de présenter son point de vue, de l'expliquer, d'avoir des arguments qui sont plausibles [...], puis toujours en étant capable de nuancer, puis de l'argumenter. (S7)

Enfin, la troisième catégorie d'apprentissages importants qui peut être dégagée du discours des futurs enseignants renvoie aux habiletés d'ordre technique pouvant selon les futurs enseignants être utilisées dans la vie quotidienne (observé dans les discours des sujets S4, S6, S7 et S9), tel qu'apprendre à se situer à l'aide d'une carte, à se repérer dans le temps et dans l'espace. Leur discours est évocateur à ce sujet. Pour le participant S4, par exemple, les apprentissages les plus importants sont «des acquis qui vont être super utiles dans leur vie [...], tout ce qu'on peut utiliser concrètement, dans la vie du quotidien, dans la vie de tous les jours». À titre d'exemple de connaissance utile dans la vie, il mentionne notamment: «se situer, que ce soit avec une horloge, avec une carte géographique» (S4).

### *2.1.3 Aspects les plus importants à évaluer*

Si l'acquisition de connaissances factuelles et d'habiletés intellectuelles constitue les deux principaux apprentissages à développer en sciences humaines et sociales au primaire, ces aspects ne sont toutefois pas ceux qu'il faut évaluer en priorité. Ils n'arrivent qu'au troisième et quatrième rang respectivement mentionnés par trois sujets seulement (S3, S6 et S8 pour ce qui est de la catégorie connaissances factuelles et S5, S7 et S8 en ce qui a trait aux habiletés intellectuelles), tel que nous pouvons l'observer dans le tableau 17.

Parmi les aspects les plus importants qui doivent faire l'objet d'une évaluation dans le cadre de l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire, tel qu'identifiés par le biais de l'analyse de segments de discours des futurs enseignants relatifs à cette rubrique, se retrouvent notamment les habiletés techniques



qu'ils qualifient de «connaissances pratiques» (S1, S4, S5 et S6) tel «être capable de se situer dans le temps et de situer le territoire. Ça, ce sont deux aspects qui sont super importants» (S6). Il s'agit des apprentissages qui sont, selon le répondant S4:

en lien avec le quotidien, donc le temps, comment ils sont capables de lire le temps, de lire un calendrier pour les plus petits [...]. Pour une carte géographique, quand tu regardes une carte, s'ils sont capables de repérer, de situer [...]. Plus que justement apprendre les dates, [...] je pense que ce qui est utile dans leur futur. C'est plus important à évaluer s'ils sont capables de le mettre en application.

**Tableau 17**  
**Aspects les plus importants à évaluer**

Sujets	Catégorisation
<b>S1</b>	- Habiletés techniques - Compréhension de l'élève - Attitudes et valeurs
<b>S2</b>	- Compréhension de l'élève
<b>S3</b>	- Compréhension de l'élève - Connaissances factuelles
<b>S4</b>	- Habiletés techniques
<b>S5</b>	- Habiletés techniques - Habiletés intellectuelles
<b>S6</b>	- Habiletés techniques - Connaissances factuelles
<b>S7</b>	- Habiletés intellectuelles
<b>S8</b>	- Connaissances factuelles - Habiletés intellectuelles
<b>S9</b>	- Compréhension de l'élève

Absente dans les apprentissages à développer, la compréhension des élèves (appropriation des contenus par l'élève, capacité d'expliquer un événement dans ses propres mots, etc.) constituerait le deuxième aspect le plus important qui doit faire l'objet d'une évaluation en sciences humaines et sociales au primaire (observé dans le discours des sujets S1, S2, S3 et S9). Cette compréhension porterait alors sur des aspects généraux sans spécification de la nature même des apprentissages en jeu. Comme le mentionne l'un des participants, l'aspect le plus important à évaluer c'est:

de s'approprier le contenu. Si, admettons, ils ont des questions à répondre, ce n'est pas nécessairement de copier les réponses dans le texte, c'est quand ils sont capables de me l'expliquer dans leurs mots, là je vais voir qu'ils ont réellement compris. (S3)

Cette compréhension de l'élève, qui se traduit par la capacité à expliquer quelque chose dans ses propres mots, est également mise en évidence par un autre participant qui affirme:

je me ferais plus aux explications qu'ils me donnent, parce que dans le fond, à mon avis, quand ils expliquent à la fin, bien c'est là qu'on voit vraiment s'ils ont compris [...]. Quand ils me l'expliquent, c'est parce que ce n'est pas du par cœur [...]. S'ils comprennent, puis ils sont capables de me l'expliquer, c'est parce qu'ils ont vraiment compris la matière. (S9)

Par ailleurs, le développement d'attitudes sociales, qui constituerait *ipso facto* l'une des principales finalités octroyées à l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire, tel que mis en évidence dans la première question, ne ressort que rarement dans le discours des futurs enseignants lorsqu'il s'agit d'aspects à évaluer ou d'objets d'apprentissage. Dans le même sens, la démarche d'apprentissage propre à ce domaine ne constituerait ni un objet d'apprentissage, ni un objet d'évaluation. Par contre, plusieurs éléments de cette démarche traversent le discours des futurs enseignants, comme nous allons le voir dans la section suivante.

#### *2.1.4 Caractéristiques essentielles d'une démarche d'enseignement-apprentissage*

Une autre question du guide d'entrevue demandait aux futurs enseignants d'identifier les caractéristiques essentielles d'une démarche d'enseignement-apprentissage dans le domaine des sciences humaines et sociales au primaire. Comme nous pouvons le constater à l'aide du tableau 18, la plupart des unités de sens répertoriées dans le discours des futurs enseignants renvoient à des composantes ou des phases d'une démarche d'enseignement-apprentissage à caractère scientifique. Toutefois, les répondants ne se réfèrent jamais au déroulement complet d'une telle

démarche, et cela, malgré le fait que la plupart d'entre eux complètent leur stage IV en classes de 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> cycle du primaire où cette démarche constitue un apprentissage important afin de développer les compétences disciplinaires identifiées à ces cycles.

**Tableau 18**  
**Caractéristiques essentielles d'une démarche d'enseignement-apprentissage en sciences humaines et sociales**

Sujets	Catégorisation
S1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En lien avec les phases ou composantes de la démarche</li> <li>- En lien avec des aspects socioaffectifs</li> </ul>
S2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En lien avec les phases ou composantes de la démarche</li> <li>- En lien avec des modalités pédagogiques</li> <li>- En lien avec des aspects socioaffectifs</li> <li>- En lien avec le matériel didactique</li> </ul>
S3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En lien avec des modalités pédagogiques</li> <li>- En lien avec des aspects socioaffectifs</li> </ul>
S4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En lien avec les phases ou composantes de la démarche</li> <li>- En lien avec des modalités pédagogiques</li> </ul>
S5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En lien avec les phases ou composantes de la démarche</li> <li>- En lien avec le matériel didactique</li> </ul>
S6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En lien avec les phases ou composantes de la démarche</li> <li>- En lien avec des modalités pédagogiques</li> </ul>
S7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En lien avec les phases ou composantes de la démarche</li> <li>- En lien avec des modalités pédagogiques</li> </ul>
S8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En lien avec les phases ou composantes de la démarche</li> </ul>
S9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En lien avec les phases ou composantes de la démarche</li> <li>- En lien avec des modalités pédagogiques</li> </ul>

Leurs propos renvoient surtout à la nécessité d'une mise en situation de la séquence d'enseignement-apprentissage afin de bien amorcer l'activité (S2 et S6) suivie de l'expression des perceptions et connaissances initiales des élèves (S1, S2, S4 et S9) et d'une mise en activité portant sur ces dernières par le biais de la recherche d'informations dans des sources diverses (S1, S7, S8 et S9):

c'est d'amener, dans le fond, une mise en situation [...]. Il doit y avoir une mise en contexte [car] je trouve ça important qu'ils sachent, dès le départ, pourquoi on fait ça. (S6)



Je pense que c'est vraiment de partir de ce que les enfants pensent au début, pour arriver à les amener [...] vers des nouvelles connaissances. (S1)

C'est de partir, dans le fond, des connaissances des élèves [...]. Partir vraiment de qu'est-ce qu'ils savaient, même si c'est faux, [...] puis ensuite, c'est d'aller chercher les connaissances là, dans différentes sources d'informations. (S9)

Même si l'élève doit réaliser une recherche d'informations dans différentes sources pertinentes, aucune référence n'est faite quant à la planification d'une recherche par l'élève ou par l'enseignant ni aux préalables qui doivent conduire à une telle recherche (définition d'une situation problème à résoudre, construction des questions de recherche ou d'hypothèses, organisation des questions ou hypothèses en catégories, etc.). De plus, on ne sait pas exactement ce que les élèves feront avec l'information qu'ils doivent recueillir. Seuls trois répondants (S5, S7 et S9) font référence à une certaine analyse de ces données (comparer, faire des liens, formuler des conclusions par rapport aux atouts et aux contraintes, etc.). Un retour sur les apprentissages réalisés où les élèves seront sollicités pour nommer ce qu'ils retiennent de l'activité ou encore ce qu'ils ont trouvé le plus difficile à comprendre est mentionné par les futurs enseignants S4 et S6.

Par ailleurs, un deuxième ensemble d'unités de sens décrit les aspects essentiels de la démarche d'enseignement-apprentissage en sciences humaines et sociales en faisant référence à des modalités pédagogiques, c'est-à-dire des méthodes et techniques d'enseignement-apprentissage générales qui doivent être employées telles la lecture individuelle, le travail en équipe, le recours à des cours magistraux et à la présentation du savoir, le recours à la discussion en grand groupe, etc. (S2, S3, S4, S6, S7 et S9). Ces unités de sens seraient davantage présentes dans le discours de sujets qui n'ont jamais réalisé d'activités en sciences humaines dans les stages précédents ou de ceux qui ne l'ont fait que très rarement (entre une et trois fois seulement).

D'autres unités de sens identifiées dans le discours des futurs enseignants font référence à des aspects socioaffectifs à prendre en considération dans la réalisation de la démarche d'enseignement-apprentissage. C'est le cas, par exemple, des sujets S1 et S2 qui complétaient leur stage dans une classe de premier cycle. Pour ces deux répondants, dans une démarche d'enseignement-apprentissage en sciences humaines et sociales, il faut «vraiment aller chercher la motivation et l'intérêt des élèves» (S1) ainsi que «pouvoir se réajuster par la suite, par rapport à leurs intérêts face à ça» (S1). Le futur enseignant S3 qui enseignait dans une école en milieu défavorisé partage le même avis et indique que l'on se doit

vraiment d'être à l'écoute des enfants, parce que même si tu as planifié quelque chose d'extraordinaire, bien, s'ils ne sont pas là, s'ils ne sont plus motivés, bien ça ne sert à rien, tu sais. (S3)

Il indique également que

souvent, ça peut m'arriver de tout arrêter, de faire, par exemple, un mandala afin de les calmer, puis on reprend à un autre moment. (S3)

Enfin, on note également que les participants S2 et S5 font référence à la démarche d'enseignement-apprentissage en rappelant les ressources qui, selon eux, doivent être mises à la disposition des élèves pour soutenir le déroulement de cette démarche et de la sorte les apprentissages qu'ils sont censés développer:

pour la mise en situation, un matériel quelconque, que ce soit des photos, que ce soit une carte, peu importe, des objets [...] qui pourraient être utilisés comme amorce, afin de susciter la curiosité des élèves. (S2)

Ça prend du matériel concret. On utilise beaucoup le cahier d'activités et le manuel. Ce sont des outils qu'on utilise pour permettre à l'enfant de comprendre, de se rappeler, puis de relier les éléments qu'ils ont appris. (S5)

### 2.1.5 Contributions des sciences humaines et sociales aux missions de l'école québécoise

Comme l'enseignement des sciences humaines et sociales doit concourir au développement de la triple mission octroyée au système scolaire au Québec à savoir instruire, socialiser et qualifier (Gouvernement du Québec, 2001a), nous avons également demandé aux futurs enseignants d'indiquer comment, selon eux, cet enseignement vient contribuer à cette triple mission. Les données exposées dans le tableau ci-après (tableau 19), permettent de constater que l'apport de cette discipline aux trois missions dédiées à l'école québécoise reste très imprécis dans le discours des futurs enseignants interviewés, notamment au regard de la disparité observée dans les réponses fournies.

**Tableau 19**  
**Contribution de l'enseignement des sciences humaines et sociales aux missions de l'école québécoise**

Sujets	Instruire	Socialiser	Qualifier
<b>S1</b>		- Valeurs et attitudes sociales - Connaissances factuelles - Insertion sociale de l'élève	- Difficile à répondre
<b>S2</b>	- Connaissances factuelles	- Insertion sociale de l'élève	
<b>S3</b>	- Compréhension du monde	- Valeurs et attitudes sociales - Connaissances factuelles - Insertion sociale de l'élève	- Difficile à répondre
<b>S4</b>	- Connaissances factuelles	- Valeurs et attitudes sociales - Insertion sociale de l'élève	- Difficile à répondre
<b>S5</b>	- Habiletés techniques	- Connaissances factuelles	
<b>S6</b>	- Connaissances factuelles - Compréhension du monde	- Valeurs et attitudes sociales - Connaissances factuelles - Insertion sociale de l'élève	- Difficile à répondre
<b>S7</b>	- Connaissances factuelles	- Insertion sociale de l'élève	- Difficile à répondre
<b>S8</b>	- Connaissances factuelles	- Connaissances factuelles	- Difficile à répondre
<b>S9</b>	- Connaissances factuelles	- Valeurs et attitudes sociales	

La première contribution importante de l'enseignement des sciences humaines et sociales résiderait dans la mission de socialisation (identifié dans le discours de l'ensemble des sujets). Néanmoins, la façon dont cette contribution



s'effectue peut varier. Pour les participants S1, S3, S4, S6 et S9 c'est principalement en permettant aux élèves le développement de valeurs et attitudes sociales jugées acceptables du point de vue de la conduite sociale qu'un tel enseignement pourra contribuer à la mission de socialisation, entre autres, parce qu'il offrira à l'élève une certaine ouverture d'esprit, une ouverture sur le monde, le contact avec d'autres ethnies, l'acceptation de la différence, le développement de compétences interpersonnelles, la possibilité de mettre fin aux préjugés, etc.

Cet enseignement contribuerait également à la mission de socialisation par le développement chez l'élève d'un ensemble de connaissances factuelles sur sa société d'appartenance, sur la société de ses parents et celles de ses grands-parents (observé chez cinq sujets). C'est l'avis par exemple des sujets S5 et S6 selon qui, pour socialiser l'élève, il faut lui apprendre plusieurs notions qui font partie de la société:

d'où il vient, d'où ses grands-parents viennent, d'où l'histoire a commencé, ça lui apprend plusieurs choses qui font partie de la société. (S5)

Bien oui, parce qu'ils peuvent comprendre d'une certaine façon, comment leur société à eux a été construite, d'où on vient. (S6)

Une dernière façon par laquelle l'enseignement des sciences humaines et sociales contribue à la mission de socialisation serait par l'insertion de l'élève au sein de la société dans laquelle il vit (manifesté dans le discours des sujets S1, S3, S6 et S7); contribution réalisée grâce, notamment, à l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté à côté de celui de l'histoire et de la géographie: [ex.: «Socialiser, bien utile à la collectivité, comment on s'insère dans la société, ça touche pas mal plus l'éducation à la citoyenneté» (S7); «je pense que ça aide vraiment l'enfant dans la société» (S1); «de socialiser, d'intégrer l'élève dans la société» (S6)] et par certaines méthodes et techniques d'enseignement-apprentissage qui seraient privilégiées dans cet enseignement et qui favoriseraient, selon les participants S2, S4 et S7, les échanges entre les élèves et de la sorte son insertion sociale [ex.: «les travaux qu'on

pourrait faire en équipes puis les échanges qu'on pourrait avoir avec eux» (S2); «si on en profite pour faire des débats, des discussions dans la classe» (S7); «il y a tellement de beaux projets que tu peux faire avec les sciences humaines» (S4)].

Il faut noter que cette contribution à la construction d'un *corpus* de connaissances factuelles sur sa société d'appartenance, au développement d'attitudes et de valeurs socialement acceptables ainsi qu'à l'insertion sociale de l'élève au sein de la société viendrait en quelque sorte appuyer les données présentées plus haut quant à l'importance octroyée par les futurs enseignants à cet enseignement qui privilégie notamment les finalités dites patrimoniales et civiques.

Par ailleurs, en ce qui a trait à la mission d'instruction, l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire y contribuerait principalement de deux façons. Il contribue tout d'abord selon les futurs enseignants S2, S4, S6, S7, S8 et S9 en permettant à l'apprenant d'acquérir et d'approfondir ses connaissances factuelles au regard de l'histoire et de la géographie (savoirs essentiels sur sa société, personnages et événements qui font partie de notre histoire, etc.), tel que l'illustrent les extraits suivants:

je trouve que l'univers social, d'une manière générale, ça touche tellement de points, ça touche, je dirais, les grands acteurs qui font partie de notre passé, notre bagage culturel, les guerres qui nous ont précédés, nous ont amenés là où on est, donc toutes ces connaissances-là font en sorte qu'on s'instruit puis, par l'univers social, on découvre des milliers de choses. (S8)

Bien pour instruire, je dirais, c'est plus sur les apprentissages qu'ils font par rapport aux différentes caractéristiques qu'ils vont apprendre là vraiment, plus les savoirs essentiels. (S9)

Ensuite, mais dans une moindre proportion, il contribue à développer chez l'élève une certaine capacité à comprendre et à expliquer le monde dans lequel il vit.

Telle est la contribution à la mission d’instruction pour les répondants S6 et S7. En ce sens,

instruire, [c’est] expliquer, comprendre le monde dans lequel on vit, ça contribue de cette façon-là, parce que tu sais, instruire, ce n’est pas juste technique. (S7)

Puis c’est ça, c’est de mieux comprendre les impacts que ça a sur notre vie d’aujourd’hui. (S6)

Par ailleurs, en ce qui concerne la contribution de cet enseignement à la mission de qualification attribuée à l’école, même si les futurs enseignants considèrent qu’il s’agit d’une finalité importante du système éducatif actuel pour laquelle les sciences humaines et sociales peuvent et doivent contribuer grandement, six répondants indiquent ouvertement trouver très difficile, voire même impossible, d’identifier comment l’enseignement des sciences humaines et sociales pourrait contribuer à cette mission de qualification alors que trois autres manifestent des propos généraux qui semblent illustrer une certaine confusion par rapport à la notion même de qualification (ex.: l’élève va se qualifier dans cette discipline).

Cette difficulté qu’éprouvent les futurs enseignants à identifier les contributions éventuelles d’un tel enseignement à la mission de qualification dédiée à l’école vient se greffer au silence constaté dans leur discours quant à l’importance de cette discipline, pour la poursuite aux études secondaires, tel que nous l’avons constaté plus tôt (voir tableau 15).

#### *2.1.6 Place octroyée à l’enseignement des sciences humaines et sociales*

Nous avons également demandé aux futurs enseignants de classer les différentes disciplines du programme d’études de l’école québécoise selon l’importance qu’ils octroient à celles-ci dans leurs pratiques; le numéro 1 étant considéré comme le plus important et ainsi de suite. Comme c’est le cas dans



plusieurs autres études réalisées depuis plus d'une vingtaine d'années (CSE, 1982; Larose, Grenon *et al.*, 2000; Lenoir *et al.*, 2008 pour ne donner que quelques exemples), le français, les mathématiques et l'anglais langue seconde se trouvent, selon les répondants, aux deux premiers rangs en tant que matières scolaires les plus importantes dans le parcours de formation des élèves (tableau 20).

**Tableau 20**  
**Ordre hiérarchique des matières enseignées au primaire**

Rang	Matières	Moyenne
1 <sup>er</sup>	Français	1,39
2 <sup>e</sup>	Mathématiques	2,34
3 <sup>e</sup>	Anglais	4,04
4 <sup>e</sup>	Sciences humaines et sociales	4,73
5 <sup>e</sup>	Sciences et la technologie	4,77
6 <sup>e</sup>	Éducation physique et à la santé	6,60
7 <sup>e</sup>	Art dramatique	7,52
8 <sup>e</sup>	Arts plastiques	8,02
9 <sup>e</sup>	Musique	8,66
10 <sup>e</sup>	Danse	8,95
11 <sup>e</sup>	Éthique et culture religieuse	10,34

Les sciences humaines et sociales (géographie, histoire et éducation à la citoyenneté), quant à elles, se situent dans une zone intermédiaire (4<sup>e</sup> rang) au même titre que les sciences et la technologie, l'éducation physique et à la santé (respectivement en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> places). Enfin, tout ce qui concerne le domaine des arts (art dramatique, arts plastiques, musique et danse) ainsi que l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse occupent les dernières places (de 7<sup>e</sup> à 11<sup>e</sup> respectivement), disciplines considérées comme les moins importantes.

En lien avec cette question, les étudiants ont été invités dans un premier temps à indiquer les raisons qui les avaient conduits à choisir les deux disciplines qu'ils ont classées aux deux premiers rangs (français et mathématiques) et, dans un deuxième temps, à présenter les raisons qui justifient le classement attribué aux sciences humaines et sociales (4<sup>e</sup> rang). Selon l'analyse des réponses à cette question,

tel qu'on peut le constater dans le tableau 21, les principales raisons qui conduisent les futurs enseignants à choisir les deux matières scolaires classées au premier rang (français et mathématiques) renvoient à une conception pour le moins utilitaire de ces dernières. Leur importance relèverait ainsi du fait qu'elles permettent aux élèves de se débrouiller dans leur vie de tous les jours, c'est-à-dire pour l'épicerie, pour les comptes, pour les achats, etc. (apport à la vie quotidienne – observé dans le discours de 8 sujets), d'entrer en communication avec les autres, de communiquer, de bien s'exprimer oralement, de lire et écrire (apport à la communication – mentionné par 5 sujets) ainsi que de réussir dans la vie, avoir un emploi, être considéré par les employeurs (apport à la réussite personnelle et professionnelle – manifesté par 3 sujets).

Les répondants déclarent que

si tu veux arriver à te débrouiller, bien c'est important que tu aies une base dans ces deux matières-là, donc c'est important que tu saches t'exprimer oralement et par écrit, parce que dans la société où on est, bien c'est un préalable hyper important, puis si tu veux être considéré par les employeurs et tout ça. Ensuite, bien la mathématique, ça fait partie de la vie de tous les jours, à l'épicerie, tes comptes. (S3)

Le français et mathématiques [...] ce sont les choses qu'on a le plus besoin dans notre quotidien, dépendant de ce que tu fais comme métier évidemment, mais dans la vie, autant à la maison que... c'est des choses que tu vas rencontrer dans la vie de tous les jours. Le français, bien c'est la communication, c'est notre langue première, on en a nécessairement besoin. On ne pourrait pas communiquer si on n'avait pas appris le français [...]. Les mathématiques, bien tu vas en rencontrer à tous les coins de rue. (S2)

Français, bien dans le fond, c'est vraiment sur comment on peut s'en servir de nos jours. Français, c'est... Dans la moindre chose qu'on va avoir à faire, on en a besoin, puis les mathématiques aussi, à mon avis, c'est vraiment partout, donc c'est vraiment parce qu'on en a besoin pour fonctionner. (S9)



**Tableau 21**  
**Raisons évoquées pour justifier le choix des disciplines**

Sujets	Disciplines les plus importantes	Sciences humaines et sociales au 4 <sup>e</sup> rang
S1	- Apport à la communication	- Apport à l'apprentissage d'autres disciplines
S2	- Apport à la vie quotidienne - Apport à la communication - Apport au développement intellectuel	- Apport à l'insertion sociale de l'élève - Apport à l'apprentissage d'autres disciplines
S3	- Apport à la vie quotidienne - Apport au développement intellectuel - Apport à l'apprentissage d'autres disciplines	- Apport à l'insertion sociale de l'élève - Apport à la connaissance de sa société d'appartenance
S4	- Apport à la vie quotidienne - Apport à la communication	- Apport à l'insertion sociale de l'élève - Apport à la connaissance de sa société d'appartenance
S5	- Apport à la vie quotidienne - Apport à la communication - Apport à la réussite personnelle et professionnelle	- Apport à l'insertion sociale de l'élève - Apport à la connaissance de sa société d'appartenance - Apport à la vie quotidienne
S6	- Apport à la vie quotidienne - Apport à la réussite personnelle et professionnelle	- Apport à la connaissance de sa société d'appartenance
S7	- Apport à la vie quotidienne - Pour raisonner - Apport à l'apprentissage d'autres disciplines	- Apport à l'insertion sociale de l'élève - Apport à la connaissance de sa société d'appartenance - Apport à la vie quotidienne
S8	- Apport à la vie quotidienne - Apport à l'apprentissage d'autres disciplines	- Apport à l'insertion sociale de l'élève - Apport à la connaissance de sa société d'appartenance - Apport à l'apprentissage d'autres disciplines
S9	- Apport à la vie quotidienne - Apport au développement intellectuel	- Apport à l'insertion sociale de l'élève - Apport à la connaissance de sa société d'appartenance

Par ailleurs, l'importance de ces deux disciplines pour développer le côté logique de l'élève, sa capacité de calcul, de raisonnement et d'organisation des données, leur apport au développement intellectuel, est également mentionnée par trois répondants (S2, S7 et S9) comme l'une des raisons conduisant à classer ces disciplines au premier rang. Enfin, les sujets S7 et S8 justifient également leur choix par le fait que ces disciplines constituent les bases nécessaires pour l'apprentissage de toutes les autres matières inscrites dans le programme, dans la mesure où elles sont importantes pour comprendre les consignes données, les lectures qui seront réalisées, etc.



Il ne fait aucun doute que ces disciplines constituent, d'après le classement et la justification donnée par les futurs enseignants, les deux matières fondamentales qu'on doit enseigner dans la mesure où elles sont importantes pour «fonctionner de façon autonome» comme l'indique le futur enseignant S9. Toutefois, il ne faut pas perdre de vue que même si les sciences humaines et sociales arrivent après le français, les mathématiques et l'anglais langue seconde dans la classification que font les futurs enseignants, elles sont quand même considérées comme étant importantes, notamment si on les compare à la classification des disciplines du domaine de l'art et du développement personnel. Comme on peut le constater d'ailleurs à partir des raisons évoquées par les futurs enseignants pour justifier la place accordée aux sciences humaines et sociales face à l'ensemble des disciplines à être enseignées au primaire:

sciences humaines, bien ça vient ensuite, parce qu'à mon avis, c'est quand même important. (S9)

Je trouve ça tellement important les sciences humaines. (S1)

Ce n'est pas moins important, mais pour moi, c'est sûr, c'est moins un centre d'intérêt, puis à mon avis, c'est important de connaître. (S6)

Toutefois, le caractère utilitaire pressenti par les futurs enseignants en ce qui a trait à l'enseignement du français et des mathématiques (pour se débrouiller dans la vie quotidienne, pour avoir un emploi, etc.) est beaucoup moins présent en ce qui a trait aux sciences humaines et sociales. Seuls les répondants S5 et S7 identifient parmi les raisons qui les ont conduits à classer les sciences humaines et sociales au 4<sup>e</sup> rang un ou des éléments en lien avec l'utilité pratique de cet enseignement.

La plupart des raisons évoquées par les futurs enseignants pour justifier leur choix de classer les sciences humaines et sociales après le français, les mathématiques et l'anglais langue seconde reposent davantage sur ce que nous pouvons appeler des

raisons d'ordre patrimonial et culturel. Ainsi, c'est sa capacité à insérer l'élève à sa société d'appartenance en contribuant notamment à son processus de socialisation et au vivre ensemble en société qui prime parmi les raisons rapportées par la plupart des futurs enseignants, comme le suggèrent les extraits suivants:

pour moi, les sciences humaines, la géographie, histoire, éducation à la citoyenneté, c'est ce qui fait en sorte qu'une personne s'insère dans la société. (S8)

Les enfants en ont besoin pour apprendre à vivre en société, vivre avec les autres. (S4)

Puis ensuite sciences humaines, pour bien savoir justement [...] dans le même ordre d'idées, de ton identité personnelle, d'où je viens, où je vais, dans quelle société je me trouve, où je me situe là-dedans tu sais, au niveau de l'identité personnelle, de l'intégration sociale. (S3)

La capacité de cette discipline à fournir à l'élève un *corpus* de connaissances factuelles sur le passé et sur sa société d'appartenance permettant de surcroît la compréhension de son origine (d'où on vient) ainsi que de la société dans laquelle l'élève vit et interagit (évoqué par les sujets S3, S4, S5, S6, S7, S8 et S9) arrive en deuxième lieu:

bien c'est moi personnellement, mais moi, je trouve ça super important de connaître nos origines, d'où on vient. (S6)

Avant, les personnes âgées n'avaient pas la télévision, s'asseyaient dans les fauteuils, discutaient de ce qui s'est passé il y a de cela cinquante ans, avec leurs enfants. Maintenant, c'est fini, c'est la télévision, avec du zapping, donc je trouve que l'école a une place, puis un rôle à jouer là-dedans sur ce qui est de la connaissance du passé. (S8)

Puis sciences humaines, bien ça venait ensuite, parce qu'à mon avis, c'est quand même important, parce que t'apprends un peu sur toi-même, puis à comprendre le monde, puis à mon avis, par rapport aux

autres disciplines, c'était plus important [...]. Apprendre sur la société puis comment on fonctionne, ça, c'était plus important que les autres. (S9)

Enfin, leur apport à la poursuite des apprentissages dans d'autres disciplines ou domaines du programme a été évoqué par trois futurs enseignants dont S1 et S2 qui réalisent leur stage dans une classe de premier cycle. En ce sens, les sciences humaines et sociales peuvent constituer une toile de fond, une espèce de terrain d'exercice à partir duquel l'élève peut apprendre le français, les mathématiques et même l'anglais:

je trouve que les matières de base restent l'anglais, le français et les mathématiques, mais que les sciences humaines peuvent englober tout ça. (S1)

Grâce aux sciences humaines [...] on peut aller impliquer le français là-dedans [...] tu peux même aller toucher de l'anglais si tu es dans une classe anglophone. (S8)

Il n'y a rien qui empêche de lire, faire des lectures là-dessus. En même temps, on peut passer des évaluations en lecture. (S2)

#### *2.1.7 Compétences et difficultés liées à l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire*

Toujours en lien avec la vision des futurs enseignants quant à l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire, les deux dernières questions de cette première partie de l'entrevue nous ont permis d'explorer les difficultés qu'ils éprouvent ou peuvent éprouver dans leur enseignement de cette matière ainsi que les compétences qu'ils jugent nécessaires pour bien l'enseigner. La première question s'énonçait de la façon suivante: «L'enseignement des sciences humaines et sociales présente-t-il une difficulté ou un défi particulier pour vous? Si oui, en quoi? Sinon, pourquoi?». Comme l'indique le tableau 22, la presque totalité des répondants



(8 sujets) affirme éprouver certaines difficultés en ce qui a trait à l'enseignement de cette discipline.

**Tableau 22**  
**Compétences et difficultés liées à l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire**

Sujets	Difficultés liées à l'enseignement	Compétences nécessaires pour enseigner
S1	- Pas de difficulté	- Qualités personnelles - Connaissance de la façon d'enseigner
S2	- Manque de connaissances disciplinaires - Manque d'intérêt/motivation des élèves	- Qualités personnelles - Connaissance de la façon d'enseigner - Maîtrise des connaissances disciplinaires
S3	- Manque de connaissances disciplinaires - Difficultés liées à la façon d'enseigner - Difficultés liées à la gestion du temps - Rareté de ressources matérielles	- Qualités personnelles
S4	- Manque de connaissances disciplinaires - Difficultés liées à la façon d'enseigner - Rareté de ressources matérielles	- Qualités personnelles - Connaissance de la façon d'enseigner
S5	- Manque de connaissances disciplinaires - Autre	- Qualités personnelles
S6	- Difficultés liées à la gestion du temps	- Qualités personnelles - Connaissance de la façon d'enseigner - Maîtrise des connaissances disciplinaires
S7	- Manque de connaissances disciplinaires - Difficultés liées à la façon d'enseigner - Difficultés liées à la gestion du temps - Manque d'intérêt/motivation des élèves	- Connaissance de la façon d'enseigner - Maîtrise des connaissances disciplinaires
S8	- Manque d'intérêt/motivation des élèves - Autre	- Maîtrise des connaissances disciplinaires
S9	- Manque de connaissances disciplinaires - Difficultés liées à la façon d'enseigner	- Qualités personnelles - Connaissance de la façon d'enseigner - Maîtrise des connaissances disciplinaires

Parmi les difficultés rapportées par les répondants, c'est la maîtrise insuffisante des savoirs disciplinaires liés à cette matière qui représenterait la plus importante difficulté à leur enseignement (mentionné par les sujets S1, S2, S3, S5, S7 et S9). Comme le soulignent les passages suivants:

je me suis rendu compte qu'il faut bien connaître sa matière pour pouvoir l'enseigner, et puis juste suivre un manuel, ce n'est pas assez

je trouve. Tu sais, il faut vraiment avoir un bon bagage pour rendre ça intéressant, parce que, sinon, on est toujours dans les suppositions, puis je vais vérifier puis tu sais, pour moi, pour le faire comme il le faut, je trouve que ça demande une grosse préparation avant, parce que ce sont des choses qui remontent à loin, puis on ne se rafraîchit pas nécessairement la mémoire à l'université. (S3)

En général, ce n'est pas des connaissances que j'ai en tête, que je maîtrise bien. Avant de faire une séquence d'enseignement en univers social, j'aurais besoin de réviser, d'apprendre, de relire des choses, pour être certaine de ce que je vais dire et faire et enseigner, donc c'est plus par rapport à ça, c'est un manque de connaissances générales, puis je pense que mes amis, en tout cas, je ne suis pas la seule à redouter l'univers social par rapport à ça, qu'on se sent un petit peu, peut-être, incompetente. (S2)

Par ailleurs, la maîtrise insuffisante de la façon d'enseigner arrive en deuxième lieu dans les difficultés évoquées par les futurs enseignants S3, S4, S7 et S9 [ex.: «être capable de les expliquer les notions, puis d'en faire des exemples concrets pour les enfants, puis aussi de trouver des moyens qui sont motivants pour les élèves d'apprendre, sans nécessairement que ce soit magistral» (S7); «de varier les façons de le présenter, que ce soit, par exemple, en faisant participer les élèves, en impliquant beaucoup les enfants là-dedans, en faisant des espèces de petites scènes» (S3)], alors que le manque de temps prévu à la grille horaire pour l'enseignement de cette discipline arrive au troisième rang (observé chez S3, S6 et S7) [ex.: «la grande difficulté, c'est de montrer tout ce qu'on doit montrer, en si peu de temps» (S6); «c'est très difficile d'accorder tout le temps qu'il faudrait aux sciences humaines» (S7)].

D'autres difficultés rapportées renvoient à des éléments de nature plutôt externe à l'enseignant, tels le manque d'intérêt des élèves pour cette matière ou le peu de motivation qu'ils peuvent avoir (mentionné par S2, S7 et S8), ainsi que la rareté des ressources matérielles qui conduirait à une certaine difficulté de se sortir des prescriptions fournies par le manuel scolaire (observé chez S1 et S3). Toutefois, ces



difficultés sont moins fréquentes tant du point de vue du nombre de sujets que du nombre d'occurrences observées dans leur discours.

Enfin, remarquons également qu'un seul répondant affirme n'avoir aucune difficulté particulière pour l'enseignement de cette discipline. Les justifications évoquées par ce futur enseignant concernent notamment la facilité qu'il éprouve à avoir des idées pour l'enseigner, notamment à cause de sa passion pour la matière et du grand intérêt personnel qu'il ressent envers cet enseignement. Ces éléments constitueraient d'ailleurs l'une des principales compétences pour bien enseigner les sciences humaines et sociales au primaire, comme nous pouvons le constater dans les réponses des futurs enseignants à la dernière question de cette section: «À votre avis, qu'est-ce qu'un enseignant doit posséder pour bien enseigner les sciences humaines et sociales au primaire?».

Le résultat de l'analyse de cette question (tableau 22) permet de dégager trois catégories principales de compétences que doit posséder un futur enseignant pour bien enseigner les sciences humaines et sociales au primaire: les qualités personnelles, la maîtrise des connaissances de disciplinaires à enseigner et les connaissances liées à la façon de rendre cette matière accessible aux élèves.

D'abord, plus de la moitié des répondants ont évoqué des qualités personnelles telles l'ouverture d'esprit, la capacité d'improvisation, la créativité, l'humilité, la confiance, l'intérêt pour cette discipline, etc. (S1, S2, S3, S4, S5, S6 et S9) comme étant la première grande compétence que doit posséder un enseignant afin de bien enseigner les sciences humaines et sociales au primaire:

bien, je dirais qu'il faut faire preuve d'ouverture d'esprit, [...] en faisant preuve d'ouverture d'esprit, je pense qu'on peut aller très loin par rapport à ça. (S2)

De la créativité, si on part un projet, si je laisse ma créativité aller, bien ça va peut-être devenir une maquette au lieu d'être dans le livre



[...]. Donc si t'as de la créativité, c'est plus facile de laisser les élèves aller dans leurs apprentissages. (S4)

En étant créatif, c'est sûr que les projets sont plus intéressants, donc nécessairement, l'intérêt des élèves va être plus là, oui. (S9)

Par ailleurs, cet accent mis sur les qualités personnelles est suivi de très près par deux autres caractéristiques. Il s'agit, d'une part, de la nécessité de posséder un ensemble de connaissances pédagogiques et didactiques indispensables pour faciliter les apprentissages des élèves (ex.: être capable de rendre la matière plus concrète, donner des exemples pertinents, être capable d'adapter son enseignement aux caractéristiques particulières des enfants, être capable de bien expliquer les contenus liés à la matière, etc.) (mentionné par 5 sujets) et, d'autre part, de la nécessité de maîtriser les connaissances disciplinaires qui doivent être au cœur même de son enseignement (ex.: les notions, les noms, les dates, les sociétés, l'analyse d'une carte, la comparaison des territoires, etc.) (indiqué par 6 sujets). Ces deux compétences jugées importantes pour bien enseigner cette discipline constituent d'ailleurs les deux principales difficultés rapportées par les futurs enseignants quant à l'enseignement de cette dernière au primaire. La gestion du temps, considérée par trois futurs enseignants comme une difficulté qu'éprouvent ou peuvent éprouver les futurs enseignants, ne figure pas parmi les compétences les plus importantes à développer afin de bien enseigner cette discipline.

## **2.2 Informations sur l'activité planifiée**

Alors que la première partie de l'entrevue de planification était centrée sur les conceptions générales des futurs enseignants face à l'enseignement des sciences humaines et sociales, la deuxième partie visait plutôt à recueillir des données plus spécifiques concernant l'activité planifiée en elle-même. Toujours en ayant pour référence les axes d'analyse de la recherche, tels que développés dans le cadre conceptuel, les questions ont été organisées autour de cinq grandes thématiques tel que nous les présentons ci-après: informations générales sur l'activité, informations

sur les intentions visées, informations concernant le contenu traité, informations portant sur le déroulement de l'activité ainsi que des informations concernant l'utilisation du matériel et supports didactiques.

### 2.2.1 Informations générales sur l'activité

Dans cette rubrique du questionnaire d'entrevue de planification, cinq questions ont été utilisées afin de recueillir des informations générales sur l'activité planifiée par les futurs enseignants.

*Aperçu de l'activité planifiée.* La première question demandait aux futurs enseignants de décrire en quelques mots l'activité d'apprentissage qu'ils allaient vivre en classe avec leurs élèves. Pour faciliter cette description rapide de l'activité, les aspects suivants ont été proposés: thème ou objet de l'activité, compétences ou composantes de la compétence disciplinaire touchée, compétences transversales touchées, durée estimée de l'activité.

Tel qu'on peut l'entrevoir dans le tableau 23, les objets/thèmes sur lesquels portent les activités planifiées peuvent être regroupés autour de quatre éléments principaux. Tout d'abord, quatre activités planifiées porteront, selon les répondants, sur une ou des sociétés prévues par le curriculum de formation au primaire. Il s'agit notamment de deux activités planifiées pour le troisième cycle du primaire (celle du participant S7 qui portera sur *La société canadienne vers 1820*, en 5<sup>e</sup> année et celle planifiée par le futur enseignant S9 qui a comme objet *Les Micmacs et les Inuits vers 1980*, en 6<sup>e</sup> année) et une activité à être réalisée en double niveau (3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années) par le futur enseignant S6 portant à la fois sur *Les Iroquois vers 1500* ainsi que sur *La Nouvelle-France vers 1645*.

Deuxièmement, mais toujours en lien avec une ou des sociétés préconisées par le programme de formation, deux activités traiteront davantage d'un aspect particulier en lien avec une société donnée. Il s'agit de deux activités planifiées pour

la troisième année du primaire (2<sup>e</sup> cycle) portant sur des aspects spécifiques des sociétés amérindiennes. C'est le cas de l'activité préparée par le participant S4 qui traite des *Types d'habitation des Amérindiens vers 1500* au sein d'une activité intitulée "Une vie près de la nature" et celle du futur enseignant S5 portant sur les *croyanances et les coutumes de la société iroquoise vers 1500*.

**Tableau 23**  
**Aperçu de l'activité**

Sujets	Objet/thème	Comp. disciplinaire	Comp. transversale	Durée
S1	- Société ailleurs dans le monde ( <i>Égypte</i> )	- Construire sa représentation du temps, de l'espace et de la société	- Exploiter l'information - Exercer son jugement critique	80 min.
S2	- Société ailleurs dans le monde ( <i>Maroc</i> )	- Construire sa représentation du temps, de l'espace et de la société	- Exploiter l'information	50 min.
S3	- Événement historique ( <i>L'envoi des Filles du roi</i> )	- Aucune	- Aucune	50 min
S4	- Aspect spécifique d'une société ( <i>Type d'habitation des Amérindiens</i> )	- Aucune	- Aucune	50 min.
S5	- Aspect spécifique d'une société ( <i>Croyances et coutumes chez les Iroquois</i> )	- Aucune	- Se donner des méthodes de travail - Coopérer	55 min.
S6	- Société prévue par le programme ( <i>Iroquois - 1500 et Nouvelle-France - 1645</i> )	- Lire l'organisation d'une société sur son territoire	- Se donner des méthodes de travail - Coopérer	90 min.
S7	- Société prévue par le programme ( <i>Canada en 1820</i> )	- Lire l'organisation d'une société sur son territoire	- Exercer son jugement critique - Communiquer de façon appropriée	40 min.
S8	- Événement historique ( <i>Période des années 1960 – La Révolution tranquille</i> )	- Interpréter les changements dans une société et sur son territoire	- Exercer son jugement critique	75 min.
S9	- Société prévue par le programme ( <i>Micmacs et Inuits en 1980</i> )	- S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire	- Exploiter l'information	60 min.

Troisièmement, deux sujets indiquent que l'objet de leur activité consiste en un événement historique en particulier qu'ils n'attribuent pas nécessairement à une société donnée, mais à une période historique spécifique. Il s'agit notamment de



l'activité planifiée par le participant S3 qui porte sur le peuplement de la colonie et plus spécifiquement sur la venue des Filles du roi entre 1663 et 1673 de même que celle planifiée par le sujet S8 portant sur les années 1960 (la Révolution tranquille). Enfin, les deux activités prévues pour le premier cycle du primaire portent sur des sociétés situées ailleurs dans le monde afin de les mettre en rapport avec la société d'appartenance des élèves. C'est le cas de l'activité mise en œuvre par le sujet S2, intitulée "À la découverte du Maroc" ainsi que celle du futur enseignant S1 surnommée "Autour du monde avec Papi" et ayant pour thème *l'Égypte*.

Cette diversité de thématiques sur lesquelles portent les activités planifiées relève, bien entendu, de la distribution des participants sur l'ensemble des niveaux d'enseignement préconisés au primaire, tel que nous l'avons présenté au tableau 7 au tout début de ce chapitre. Cette diversité est tout aussi importante lorsque les futurs enseignants s'expriment sur les compétences disciplinaires et/ou composantes de ces compétences touchées par leur activité.

Tel que nous l'indique le tableau 16, les deux activités prévues pour le premier cycle du primaire – celles des participants S1 et S2 qui portent respectivement sur des sociétés ailleurs dans le monde – touchent directement la compétence disciplinaire préconisée pour ce cycle par le programme de formation, en l'occurrence "Construire la représentation du temps, de l'espace et de la société", et plus spécifiquement l'une de ses composantes qui consiste à "Explorer des paysages d'ici et d'ailleurs".

Il en va de même des activités prévues pour le 3<sup>e</sup> cycle (S7, S8 et S9) qui touchent chacune l'une des trois compétences identifiées à ce cycle. Celle du sujet S7 touche la compétence "Lire l'organisation d'une société sur son territoire", notamment en ce qui concerne l'établissement des liens, d'une part, entre les caractéristiques de la société et l'aménagement de son territoire et, d'autre part, entre les atouts, les contraintes et l'organisation de la société. La compétence "Interpréter

les changements dans une société et sur son territoire” est touchée par l’activité du futur enseignant S8 (portant sur la période des années 1960), notamment en lien avec trois de ses composantes (préciser les causes et conséquences des changements, préciser l’influence des personnages et dégager des traces de changements dans la société actuelle) alors que la compétence “S’ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire” est touchée par l’activité du participant S9 portant sur les Micmacs et les Inuits vers 1980. Ce répondant mentionne que trois composantes de cette compétence seront particulièrement exploitées dans le cadre de l’activité: situer les sociétés et leur territoire dans l’espace et dans le temps, dégager les principales ressemblances et différences entre ces sociétés et leur territoire et préciser les causes et les conséquences des différences.

Enfin, parmi les quatre activités envisagées pour le deuxième cycle du primaire, seul le sujet S6 mentionne la compétence qui sera touchée (Lire l’organisation d’une société sur son territoire) mais sans indiquer explicitement ses composantes spécifiques qui seront prises en considération au sein de l’activité. Trois répondants n’associent aucune compétence disciplinaire (ou composante de ces compétences) à leur activité en affirmant qu’ils n’ont pas consulté le programme afin de ressortir les compétences qui devraient être travaillées.

Par ailleurs, plusieurs compétences transversales sont également touchées par les activités planifiées tel que le soulignent les répondants (tableau 16). Les compétences transversales d’ordre intellectuel seraient au premier rang en étant touchées par cinq activités (les activités des sujets S2 et S9 touchent la compétence “Exploiter l’information” et celles de S1, S7 et S8 “L’exercice du jugement critique”). Les compétences “Se donner des méthodes de travail efficaces”, de l’ordre métrologique, et “Coopérer”, de l’ordre personnel et social, sont aussi mentionnées respectivement dans deux activités (sujets S5 et S6). Enfin, la compétence “Communiquer de façon appropriée” qui est de l’ordre de la communication est abordée par une activité (celle du sujet S7). Comme dans le cas des compétences

disciplinaires, deux répondants n'associent aucune compétence transversale à leur activité.

Enfin, on observe un écart important dans la durée estimée de l'activité qui fera l'objet de l'observation. À ce sujet, une variation importante allant de 40 à 90 minutes est constatée. Ainsi, en fonction du regroupement que nous avons effectué, tel qu'indiqué au tableau 16, quatre activités ont une durée entre 40 et 50 minutes, deux activités varient entre 55 et 70 minutes et trois activités entre 75 et 90 minutes.

*Inscription de l'activité à l'intérieur d'un cheminement.* Étant donné que l'activité planifiée par les répondants s'inscrit généralement dans un réseau plus large d'activités (notamment dans le cas d'un cheminement ou d'un projet), la deuxième question associée à la rubrique "Informations générales sur l'activité planifiée" visait à comprendre les éléments qui ont précédé et ceux qui allaient suivre la séquence qui faisait l'objet de l'entrevue. Tout d'abord, elle demandait aux futurs enseignants: *Est-ce que cette activité s'inscrit à l'intérieur d'un cheminement (ex.: un projet, un enchaînement d'activités, etc.)?* Seuls les futurs enseignants qui répondaient par l'affirmative étaient invités à décrire brièvement les étapes qui ont précédé et celles qui allaient suivre l'activité qui serait observée.

Il faut noter de prime abord que les futurs enseignants S2, S4, S6 et S8 affirment que l'activité planifiée ne s'inscrit pas à l'intérieur d'un quelconque cheminement particulier. Ainsi, selon eux, le fait qu'ils suivent davantage le manuel scolaire, le cahier d'activités des élèves ou encore des carnets de bord qui doivent être complétés par les élèves ne leur permet de faire que des activités ponctuelles sans les inscrire, de façon plus large, sous la forme d'un projet, par exemple.

En ce sens, seules cinq activités planifiées s'inscrivent explicitement dans un cheminement à plus ou moins long terme. Il s'agit des cinq sujets dont les activités s'inscrivent à l'intérieur d'un projet plus large déployé sur plusieurs semaines de



stage. L'analyse des réponses des futurs enseignants (tableau 24), invités à contextualiser l'activité planifiée en précisant les étapes qui l'ont précédée, permet de constater que les étapes précédant l'activité des sujets consistent surtout en l'étude d'une société prévue par le programme de formation ou encore de certaines de ses caractéristiques physiques et/ou humaines. Prenons comme exemple le sujet S9. Avant la réalisation de cette activité portant sur la comparaison entre les différences et ressemblances entre les Inuits et les Micmacs vers 1980, le futur enseignant avait étudié avec les élèves différentes caractéristiques de ces deux sociétés. Les activités des sujets S3 (sur les Filles du roi), S1 (sur l'Égypte) et S5 (sur les Croyances et coutumes chez les Iroquois) étaient également précédées de l'étude d'autres caractéristiques historiques et géographiques des sociétés.

**Tableau 24**  
**Étapes qui ont précédé et qui suivront l'activité**

Sujets	Étapes qui ont précédé l'activité	Étapes qui suivront l'activité
S1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Étude de certains aspects d'une société</li> <li>- Mise en situation afin de motiver l'élève</li> <li>- Expression des perceptions initiales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Production synthèse</li> <li>- Comparaison d'autres pays avec la société d'appartenance de l'élève</li> </ul>
S3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Étude de certains aspects d'une société</li> <li>- Expression des perceptions initiales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vérification des acquis</li> <li>- Bilan des apprentissages</li> </ul>
S5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Étude de certains aspects d'une société</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Étude d'autres aspects d'une société</li> <li>- Bilan des apprentissages</li> </ul>
S7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recherche d'informations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vérification des acquis</li> </ul>
S9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Étude de certains aspects d'une société</li> <li>- Recherche d'informations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Étude d'autres aspects d'une société</li> <li>- Production synthèse</li> </ul>

La recherche d'informations par les élèves en équipe leur permettant de compléter des questions proposées par un manuel scolaire ou créées par le futur enseignant a précédé deux des activités planifiées. C'est l'exemple de l'activité planifiée par le participant S7 qui, avant de dégager les atouts et les contraintes de la société canadienne vers 1820, a invité les élèves à procéder à une recherche en équipe dans des sources diverses d'informations afin de compléter différents dossiers (cahiers préparés par le futur enseignant contenant un ensemble de questions) portant sur différentes caractéristiques de cette société (relief, climat, végétation, etc.).

Enfin, le recours à une mise en situation afin de motiver les élèves, de les sensibiliser et de les engager dans le projet (ex.: simulation d'un voyage dans plusieurs pays à travers le monde tel que mise en œuvre par le sujet S1) ainsi que l'expression des perceptions initiales des élèves (ex.: ce qu'ils connaissent sur le début de la colonisation – sujet S3] ont précédé deux activités planifiées.

Par ailleurs, les étapes qui devront suivre les activités semblent plus nombreuses, mais beaucoup moins explicitées par les répondants. Tel qu'on peut le constater dans le tableau 24, l'étude d'autres aspects de la société ou du pays à l'étude (paysage, culture, coutume, etc.) (mentionné par les sujets S5 et S9) ainsi que la vérification des apprentissages acquis (S3 et S7) constituent deux des étapes qui suivront certaines de ces activités. Par ailleurs, les répondants S1 et S9 prévoient la réalisation d'une production synthèse à la fin du projet (ex.: construction de maquettes sur les différences entre les Micmacs et les Inuits vers 1980 prévue par le participant S9) alors que les sujets S3 et S5 préconisent plutôt la réalisation d'un retour réflexif sur l'ensemble des activités en effectuant un bilan des apprentissages. Le sujet S3, par exemple, prévoit

revenir sur ce que les élèves ont appris, sur les connaissances dont ils se souviennent [...] refaire une petite remémorisation. (S3).

La comparaison des caractéristiques d'autres pays avec celles de la société d'appartenance des élèves est prévue par un seul sujet (le futur enseignant S1).

*Éléments pris en considération lors de la planification.* La troisième question visait à connaître les aspects sur lesquels les futurs enseignants se questionnent lorsqu'ils planifient leur intervention éducative en sciences humaines et sociales. L'analyse du contenu des segments du discours relatif à cette question (tableau 25) a permis de mettre en évidence que les activités d'enseignement-apprentissage planifiées par les futurs enseignants du primaire rencontrés en entrevue sont réalisées davantage en fonction des aspects pédagogiques de l'acte d'enseigner



(identifié chez huit sujets). On retrouve alors des questionnements en lien avec les modalités d'enseignement-apprentissage les plus adéquates à mettre en place [ex.: Comment procéder? Fait-on de l'exposé magistral? Une discussion autour d'un sujet? Lecture du manuel ensemble ou individuel? etc.] de même qu'au regard de l'adéquation de l'activité aux élèves [ex.: Est-ce que l'activité est adéquate par rapport au niveau des élèves? Auront-ils de la difficulté? etc.].

**Tableau 25**  
**Éléments pris en considération lors de la planification**

Sujets	Catégorisation
S1	- En lien avec les aspects pédagogiques - En lien avec le support matériel à utiliser - En lien avec les aspects socioaffectifs
S2	- En lien avec les aspects pédagogiques - En lien avec les aspects socioaffectifs
S3	- En lien avec les aspects socioaffectifs - En lien avec les aspects pédagogiques
S4	- En lien avec les aspects pédagogiques - En lien avec le support matériel à utiliser
S5	- En lien avec les aspects pédagogiques - En lien avec le support matériel à utiliser
S6	- En lien avec les aspects socioaffectifs - En lien avec les apprentissages visés
S7	- En lien avec les aspects pédagogiques - En lien avec les apprentissages visés
S8	- En lien avec les aspects pédagogiques - En lien avec le support matériel à utiliser - En lien avec les apprentissages visés
S9	- En lien avec les aspects pédagogiques - En lien avec les aspects socioaffectifs

Ces questionnements en lien avec les aspects pédagogiques de l'acte d'enseigner sont ainsi suivis par des préoccupations plutôt liées à des aspects que nous avons qualifié de socioaffectifs dans la mesure où ils renvoient à des questionnements sur la capacité de l'activité à motiver les élèves et à susciter leur intérêt à participer à l'activité proposée (identifié chez cinq sujets) [ex.: Comment rejoindre/susciter l'intérêt et la motivation des élèves? Est-ce que les activités les intéresseront? Les trouveront-elles drôles/motivantes? etc.].



On remarque finalement que les aspects didactiques n'arrivent qu'ultérieurement. On retrouve alors, d'une part, des questionnements en lien avec les matériels didactiques à utiliser dans le cadre de leur activité (identifié dans le discours de quatre répondants) [ex.: Quels matériels utiliser? Manuel, photo, carte d'exploration, vidéo? Comment explorer ce matériel?, etc.]. D'autre part, ce sont des questions liées aux objectifs d'apprentissage visés et les savoirs à apprendre et à évaluer (Sur quoi portera l'évaluation? Quels sont les aspects de la société à étudier? etc.) (observé seulement chez trois sujets). Ainsi, malgré le fait qu'une des plus grandes difficultés rapportées par les futurs enseignants quant à l'enseignement de cette discipline réside dans leur maîtrise insuffisante des savoirs à enseigner, la capacité de rendre l'activité intéressante aux yeux des élèves semble prendre le pas sur la nécessaire réflexion de la part des futurs enseignants sur les caractéristiques mêmes des apprentissages que cette activité est susceptible de développer chez les élèves.

*Prise en considération du programme de formation.* Questionnés sur la façon dont les orientations du nouveau programme de formation de l'école québécoise ont été prises en compte dans leurs planifications, six futurs enseignants soulignent, d'un côté, le fait qu'ils n'ont pas vraiment eu recours au programme (tableau 26).

Ces répondants utilisent davantage les manuels scolaires qui, selon eux, sont basés sur les programmes et censés être conformes aux orientations de la réforme (S3, S4, S5 et S9), aux notes de cours données par les professeurs à l'université (S1 et S6) ainsi qu'aux enseignants associés qui ont déjà enseigné cette discipline et qui font ressortir l'essentiel à prendre en considération (S3). Comme le mentionnent nos participants:

je ne l'ai pas utilisé [le programme de formation], je ne l'ai pas sorti, parce que je sais que le manuel est basé sur le programme [...], il est

conforme avec lui. Si je le suis, on va passer au travers des compétences. (S4)

Je me fie aussi beaucoup [...]. Je vais aller fouiller dans le programme, pour aller voir les composantes, tout ça, mais tu sais, je me fie beaucoup au manuel, dans le sens que si on m'en parle dans le manuel, je parle aussi beaucoup avec mon enseignante associée, si elle l'a fait l'année passée, bien je sais que je ne suis pas dans le champ complètement, donc c'est beaucoup en questionnant aussi les autres professeurs pour dire ça, est-ce que c'est vraiment essentiel selon toi. (S3)

J'utilise beaucoup le guide du maître, puis l'objectif est vraiment clairement écrit dans chaque activité qu'on fait, les savoirs essentiels aussi, puis c'est vraiment très clair, le déroulement, mais sinon, on n'ouvre pas à chaque fois notre programme de formation pour regarder. (S5)

**Tableau 26**  
**Prise en compte du programme de formation dans la planification**

Sujets	Ne recourent pas au programme	Recourent au programme
S1	- S'appuient sur d'autres matériels	
S2		- Avant la planification pour identifier les éléments à développer - Après la planification pour identifier en quoi celle-ci touche le programme
S3	- S'appuient sur le manuel scolaire - S'appuient sur l'enseignant associé	
S4	- S'appuient sur le manuel scolaire	
S5	- S'appuient sur le manuel scolaire	
S6	- S'appuient sur d'autres matériels	
S7		- Avant la planification pour identifier les éléments à développer - Après la planification pour identifier en quoi celle-ci touche le programme
S8		- Après la planification pour identifier en quoi celle-ci touche le programme
S9	- S'appuient sur le manuel scolaire	

D'un autre côté, seuls les futurs enseignants S2, S7 et S8 affirment avoir tenu compte, dans le cadre de cette planification, des orientations du programme de

formation de l'école québécoise. Cette prise en compte se fait notamment à l'égard des compétences disciplinaires et des composantes de ces compétences à développer, des compétences transversales à privilégier et des savoirs essentiels à enseigner. Cependant, elle a été effectuée de deux façons distinctes selon les segments du discours analysés, soit avant d'avoir pensé ou planifié leur activité afin d'identifier quels sont les éléments dont ils doivent tenir compte [ex.: «je regarde toujours, par rapport aux compétences, qu'est-ce qu'on peut développer puis tout ça» (S2); «on s'est basé sur la description de cette compétence-là, pour préparer notre évaluation» (S7)], soit encore après la planification de l'activité visant notamment – et cela, croyons-nous, pour répondre à des exigences liées au stage IV – à identifier dans les programmes les éléments (compétences, savoirs, critères d'évaluation, etc.) qui seraient en lien avec l'activité proposée:

ça fait partie des défis de stage IV, puis c'est que je pars toujours sur une idée en disant «wow, elle est bien bonne mon idée», puis je planifie, puis je regarde après, en fin de compte, ce qu'il y a dans le programme [...]. Donc mon sujet était 1960-1980, j'ai ouvert le programme, puis j'ai regardé les compétences qui allaient pouvoir [...], dont mon activité rentrait dans ces compétences-là, donc c'est de cette manière que j'ai planifié, puisque j'ai utilisé le programme. (S8)

Dans le fond, moi, je vais toujours globalement, je m'assoie avec le programme, puis j'essaie de sortir qu'est-ce qui peut se rattacher avec l'activité que je vais faire, donc c'est pas mal ça, les compétences transversales, puis par rapport aux savoirs essentiels aussi, en lien avec l'univers social. (S2)

*Planification de l'activité.* La dernière question associée à cette section du questionnaire portant sur les *informations générales sur l'activité planifiée* visait à identifier si l'activité était planifiée par le futur enseignant seul ou en collaboration, ou encore si elle était proposée et/ou planifiée par l'enseignant associé. Tel que le démontre le tableau 27 ci-dessous, la plupart des activités (6 sujets) ont été planifiées



par le futur enseignant seul, alors que trois ont été réalisées en collaboration avec l'enseignant associé.

**Tableau 27**  
**Planification de l'activité**

Sujets	Par le futur enseignant seul. Inspirée de...	En collaboration. Assurée majoritairement par...
S1		- Le futur enseignant
S2	- SEA trouvée sur Internet - Idées personnelles	
S3	- SEA trouvée sur Internet - Vidéo sur la société à l'étude	
S4	- Manuel scolaire disponible - Vidéo sur la société à l'étude	
S5	- SEA trouvée sur Internet	
S6		- L'enseignant associé
S7		- L'enseignant associé
S8	- Manuel scolaire disponible	
S9	- Éléments vus dans un cours à l'université	

Pour les six répondants qui avaient affirmé avoir préparé l'activité sans la collaboration de l'enseignant associé, la question suivante a été ajoutée: «De quoi vous êtes-vous inspiré?». Force est de constater que lorsque la planification est assurée par le futur enseignant seul, trois sources d'inspirations principales sont énoncées. Il s'agit, par là, de situations d'enseignement-apprentissage trouvées sur Internet (S2, S3 et S5) ou proposées dans des manuels scolaires (S4 et S8) ainsi que de documents audiovisuels en lien avec les éléments étudiés (S3 et S4). Des idées personnelles (S2) et des notions vues à l'université (S9) sont considérées également comme source d'inspiration à la planification.

Pour ce qui est des trois répondants ayant bénéficié de la participation de l'enseignant associé dans leur planification, nous avons également demandé: «Qui a assuré la responsabilité de cette planification?». Tel que le révèle l'analyse du discours des répondants, dans deux activités planifiées (celle des sujets S6 et S7), l'enseignant associé a assuré majoritairement sa planification, car, comme le

soulignent les répondants, il disposait de plus de temps et s'est alors proposé à faire la plus grande partie du travail.

### 2.2.2 Informations sur les objectifs visés

Deux questions de la deuxième partie de notre questionnaire d'entrevue de planification nous ont permis d'explorer quelque peu la question des objectifs visés par l'activité d'enseignement-apprentissage planifiée par les futurs enseignants en sciences humaines et sociales au primaire. La première question était: *Pourquoi faites-vous cette activité? (Quels sont les objectifs visés par cette activité?)*. Complémentaire à la première, la deuxième question s'énonçait ainsi: *Pourquoi, selon vous, est-il important de privilégier ces objectifs?* Les données relatives à ces deux questions sont résumées dans le tableau suivant (tableau 28).

**Tableau 28**  
**Objectifs visés par l'activité et raisons évoquées pour les justifier**

Sujets	Objectifs visés	Raisons évoquées
S1	- Attitudes sociales - Habiletés intellectuelles	- Développement de valeurs et attitudes sociales - Connaissance d'autres sociétés à travers le monde
S2	- Attitudes sociales	- Connaissance d'autres sociétés à travers le monde
S3	- Connaissances factuelles - Attitudes sociales	- Connaissance de sa société d'appartenance
S4	- Connaissances factuelles	- Développement de valeurs et attitudes sociales
S5	- Connaissances factuelles - Attitudes sociales	- Développement de valeurs et attitudes sociales - Connaissance de sa société d'appartenance
S6	- Attitudes sociales	- Développement de valeurs et attitudes sociales
S7	- Connaissances factuelles - Habiletés intellectuelles	- Connaissance de sa société d'appartenance - Développement intellectuel
S8	- Connaissances factuelles	- Connaissance de sa société d'appartenance
S9	- Connaissances factuelles - Attitudes sociales	- Développement de valeurs et attitudes sociales - Connaissance de sa société d'appartenance

Tout d'abord, l'analyse des segments du discours relatifs à la première question permet de dégager que les deux principales catégories d'objectifs associés à cette activité renvoient à la famille de finalités patrimoniales et civiques. Dans le cadre des activités planifiées, les répondants S3, S4, S5, S7, S8 et S9, qui réalisaient

leur stage dans des classes du 2<sup>e</sup> et du 3<sup>e</sup> cycle du primaire, ont identifié prioritairement l'acquisition de connaissances sur une société donnée, sur certains aspects d'une société ou encore sur une époque historique donnée comme étant le principal objectif visé par leur activité. Voici ce que mentionnent deux de nos répondants sur l'objectif de leur activité:

bien, c'est de [...]. Dans le fond, familiariser un peu les élèves avec les coutumes et les croyances des Iroquois. Dans le fond, c'est un peu ça le but de l'activité, c'est qu'ils connaissent un peu d'où est-ce que proviennent quelques légendes qu'on entend encore aujourd'hui. (S5)

D'être capable de décrire les deux types d'habitation [les tipis et les maisons longues] et d'être capable de reconnaître l'habitation à son peuple, à sa société. (S4)

Cinq répondants (dont S1 et S2 qui sont au premier cycle du primaire) mentionnent également le développement chez les élèves d'une ouverture aux autres cultures comme étant l'une des intentions de leur activité, tel que l'illustrent les deux extraits suivants:

bien moi, c'est surtout qu'ils se rendent compte que ça peut être différent ailleurs [...]. Je veux vraiment les amener à ce qu'ils soient capables de comparer les Îles avec ailleurs, puis de s'ouvrir aussi à la diversité. Parce que tu sais, je veux dire, c'est de les ouvrir à [...], c'est sûr, on ne voyagera pas tel quel, mais ils vont voir que oui, ailleurs, c'est vraiment différent, les paysages sont différents, les cultures sont différentes, puis c'est ça. (S1)

Dans le fond, ce n'est pas un apprentissage en général, c'est plus comment faire ouvrir les yeux, c'est plus par rapport à l'ouverture d'esprit. (S2)

Le développement des habiletés intellectuelles qu'on associe également à cet enseignement, presque absent dans le discours des futurs enseignants lors de la première partie de l'entrevue portant sur leurs conceptions de l'enseignement des



sciences humaines et sociales, est plus présent, encore que très timidement, dans le discours de deux répondants (S1 au 1<sup>er</sup> cycle et S7 au 3<sup>e</sup> cycle), et constitue selon eux un des objectifs de leur activité, comme on peut le noter ci-après:

bien, je veux qu'ils comprennent [...] par rapport aux ressemblances puis aux différences, bien c'est parce que dans le fond, c'est à mon avis, en passant aux explications de ces différences-là. (S1)

Je veux vraiment qu'ils comprennent les éléments principaux du Canada vers 1820 et qu'ils soient capables de m'expliquer le point que je trouve essentiel; ce sont les atouts et les contraintes, donc c'est là-dessus que je miserais davantage. (S7)

Par la suite, l'analyse du discours relatif aux motifs qui ont conduit les futurs enseignants à privilégier les objectifs visés par leur activité, tels que dégagés dans la question précédente, vient, à son tour, confirmer l'accent mis par les répondants sur les finalités d'ordre patrimonial et civique. Le tableau 28 présenté précédemment permet d'illustrer ces motifs.

On peut ainsi dégager que, pour les futurs enseignants interviewés, il semblerait important de privilégier les objectifs mentionnés dans la question précédente, en l'occurrence acquérir des connaissances factuelles sur la société d'appartenance de l'élève et développer des attitudes socialement acceptables, surtout parce que les apprentissages qui en résulteront permettront à l'élève de bien connaître sa société d'hier et d'aujourd'hui ainsi que son évolution (apport à la connaissance de sa société d'appartenance – mentionné par les sujets S3, S5, S7, S8 et S9) et les conduiront également à une certaine ouverture à la différence (apport au développement de valeurs et attitudes sociales – indiqué par les participants S1, S4, S5, S6 et S9), comme en témoignent les extraits suivants tirés des entrevues:

bien, pour savoir d'où tu viens, dans quelle société tu vis, pourquoi c'est important, bien c'est ça, c'est vraiment [...]. C'est bien

important pour moi de connaître l'histoire justement de ton pays, c'est bien important. (S3)

Je trouve ça intéressant de voir l'évolution que ça a eue depuis ce moment là, puis par exemple, la loi 101, qui est quasiment de cette époque-là, bien ça a encore des impacts aujourd'hui, puis aujourd'hui, tu écoutes la télévision, on en entend parler. (S8)

Je pense que c'est une des premières questions, un peu pour savoir pourquoi on est comme ça. [...]. Donc à mon avis, c'est de s'ouvrir sur la diversité. (S9)

Par ailleurs, les objectifs visés par les activités sont également importants dans la mesure où ils permettront de motiver les enfants à découvrir davantage d'autres sociétés ailleurs dans le monde (ex.: leurs richesses, leurs cultures, leur environnement) et d'établir des liens avec leurs propres expériences (présent dans le discours de deux sujets). C'est d'ailleurs le motif avancé par le participant S1. Selon ce futur enseignant, il est important de connaître d'autres sociétés ailleurs dans le monde afin que les élèves fassent des liens avec leur vécu et avec leur propre société. De plus, comme ses élèves sont peu en contact avec des enfants d'une autre culture, il considère également que le fait d'étudier ce qui se passe dans d'autres pays

les motive [les élèves] un peu plus à découvrir puis à comprendre, tu sais, qu'est-ce qui se passe ailleurs [puis d'être capables] de voir toutes les richesses qu'il y a. (S1)

Enfin, seul le sujet S7, qui complétait son stage au troisième cycle et qui n'avait jamais fait de prises en charge dans cette discipline lors des stages précédents, mentionne que les objectifs associés à son activité sont importants pour permettre aux élèves le développement de certaines habiletés intellectuelles indispensables pour agir en tant que citoyen éclairé telles l'argumentation, la pensée critique et l'analyse, comme le met en évidence le passage suivant:

parce que c'est ça, avec les atouts et les contraintes, ils doivent expliquer les causes, les conséquences. Ce n'est pas seulement de mentionner c'est une végétation mixte, forêt boréale [...]. C'est plus que de juste mentionner un élément, c'est d'être capable d'argumenter par rapport à ça [...], c'est de comprendre pourquoi elle est comme ça cette société-là, pourquoi elles sont organisées de cette façon-là, donc c'est un peu la pensée critique que je veux développer chez l'élève et ça me semble très important. (S7)

En somme, bien qu'il serait peu pertinent d'inférer une conception des finalités socio-éducatives de l'enseignement des sciences humaines et sociales sur la base d'une seule activité, l'analyse du discours des futurs enseignants à propos des objectifs de leur activité et des motifs conduisant à privilégier certains aspects plutôt que d'autres permet de constater une certaine centration sur les finalités dites patrimoniales et civiques dans la mesure où les motifs évoqués renvoient à l'idée que l'élève doit développer une connaissance et une compréhension de l'histoire et du fonctionnement de sa société d'appartenance d'hier et d'aujourd'hui afin de mieux s'y adapter.

### *2.2.3 Informations sur le contenu traité*

Comme l'intervention éducative en sciences humaines et sociales – tel que nous l'avons indiqué dans le cadre conceptuel – s'actualise par les interactions qui s'instaurent entre l'enseignant, l'élève et les objets d'apprentissage, cette section du guide d'entrevue a été prévue afin d'explorer la question des objets d'apprentissage préconisés dans les activités planifiées par les futurs enseignants du primaire. Afin de saisir ces objets dans le discours des futurs enseignants à propos de leurs pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales, les aspects suivants ont été abordés par l'intermédiaire de quatre questions posées aux futurs enseignants: contenu des sciences humaines et sociales traité par l'activité, raisons évoquées pour justifier le choix du contenu, difficultés du contenu traité pour l'élève et éléments du contenu qui feront l'objet d'une éventuelle évaluation.



*Contenu des sciences humaines et sociales traité dans l'activité.* La question qui visait à identifier les contenus des sciences humaines traités dans l'activité planifiée par les futurs enseignants du primaire a été formulée comme suit: «Quel(s) contenu(s) des sciences humaines et sociales allez-vous traiter dans cette activité? Pouvez-vous le(s) décrire brièvement?». De prime abord, il faut souligner que les réponses des futurs enseignants à cette question mettent en évidence une certaine difficulté de leur part à énoncer le ou les contenus qui feront l'objet d'apprentissage, en d'autres mots ce qui doit être appris au terme de l'activité et qui justifie la mise en œuvre d'un dispositif de formation. En effet, les sujets S2, S3, S4, S5 et S8 mentionnent explicitement éprouver de la difficulté à bien cerner ce qui dans leurs activités constituerait le contenu des apprentissages.

Malgré cette difficulté évidente, les futurs enseignants verbalisent quand même à propos d'un ensemble d'éléments qu'ils considèrent comme étant les contenus de leur activité. En conformité avec la question précédente portant sur les finalités, nous pouvons alors observer, comme le montre le tableau 29, que neuf références au contenu traité observées dans le discours des cinq futurs enseignants (dont S4, S6, S7 et S9 qui n'ont jamais eu l'occasion de prendre en charge des activités en lien avec cette discipline dans le cadre des stages précédents) renvoient à des informations sur des caractéristiques historiques ou géographiques d'une société donnée que les élèves doivent acquérir, telles le relief, la langue, les symboles, les fêtes traditionnelles, les moyens de communication et de transport, les croyances et coutumes, les types d'habitation, etc. Ils privilégient notamment l'acquisition d'un *corpus* de connaissances factuelles sur la société et la culture. Comme le mettent en évidence les passages suivants:

bien en fait, ce qu'on va compléter ensemble, c'est tout ce qui a rapport au relief, géographie, végétation, climat, économie, politique, population. (S7)

J'aurais dit les types d'habitation [...]. Mais ce n'est pas ça qui est à retenir là, mais ce qu'il y a à retenir vraiment, c'est la distinction entre les deux. Les habitations, eux vivent comme ça, eux vivent comme ça, c'est le principal apprentissage que je veux qu'il soit retenu. (S4)

Ces connaissances constituent des savoirs essentiels qui pourront éventuellement être mis en relation pour dégager l'organisation sociospatiale des sociétés étudiées en classe.

**Tableau 29**  
**Contenus des sciences humaines et sociales traités dans l'activité et raisons évoquées pour justifier le choix des contenus**

Sujets	Contenus traités	Raisons évoquées
S1	- Habiletés intellectuelles	- Apport au développement de valeurs et attitudes sociales
S2	- Autre (discussion en grand groupe)	- Apport au développement de valeurs et attitudes sociales
S3	- Habiletés intellectuelles	- Apport à la connaissance de sa société d'appartenance
S4	- Connaissances factuelles - Habiletés techniques	- Suite du manuel scolaire ou des activités de l'enseignant associé
S5	- Connaissances factuelles	- Suite du manuel scolaire ou des activités de l'enseignant associé
S6	- Connaissances factuelles - Habiletés techniques	- Apport à la connaissance de sa société d'appartenance - Autre (fait partie des éléments à évaluer)
S7	- Connaissances factuelles	- Apport à la connaissance de sa société d'appartenance
S8	- Autre (discussion en équipe à partir de documents iconographiques)	- Autre (choix personnel)
S9	- Connaissances factuelles - Habiletés intellectuelles - Habiletés techniques	- Suite du manuel scolaire ou des activités de l'enseignant associé - Apport à la connaissance de sa société d'appartenance

Par ailleurs, d'autres unités de sens font référence davantage à l'apprentissage des habiletés techniques propres à cette discipline telles la localisation temporelle et spatiale (observé chez trois répondants). Ce contenu constitue par exemple un aspect important de l'activité planifiée par le participant S6 pour une classe de deuxième cycle du primaire dont les élèves devront apprendre à situer la



société iroquoise vers 1500 de même que différents événements sur une ligne du temps (ex.: la date de naissance de l'élève, celle de ses grands-parents, l'apparition de la première automobile, les voyages de Jacques Cartier, la fondation des principales villes en Nouvelle-France, etc.). Il faut noter, par contre, qu'aucune intention visée par l'activité, telle qu'énoncée dans la section précédente, ne s'associe à ce type de contenu.

Des contenus qui requièrent, en principe, une certaine activité de mise en relation afin d'identifier des ressemblances et/ou des différences entre deux sociétés ou encore des causes et/ou conséquences d'un événement historique en particulier sont notés dans le discours de trois futurs enseignants comme faisant partie des contenus traités dans l'activité. Nous l'avons regroupé sous la rubrique "habiletés intellectuelles". Il s'agit, entre autres, du participant S9 pour qui le contenu traité dans l'activité est constitué des différences entre la société des Micmacs et des Inuits vers 1980. Il en va de même pour le participant S1 dont le contenu de son activité porte sur les similitudes et disparités entre les Îles-de-la Madeleine (comprises comme la société de l'élève) et l'Égypte. Toutefois, rien ne nous indique dans leurs discours associés à cette question la façon exacte dont ces contenus seront traités, ni à partir de quels paramètres ou références ces différences et ressemblances seront dégagées.

On note enfin que le développement des attitudes sociales, très valorisées en termes de finalités socio-éducatives de cet enseignement (tableau 15) et qui constitue l'objectif de l'activité mise en œuvre par six sujets (tableau 28), est absent des contenus traités par la plupart des futurs enseignants. Cette absence se traduira également dans la justification des contenus choisis par les futurs enseignants, tel que le met en évidence la rubrique suivante.

*Raisons évoquées pour justifier le choix du contenu.* En lien avec la question portant sur les contenus traités dans le cadre de cette activité, les futurs enseignants ont été également invités à exposer les raisons qui les ont amenés à privilégier de tels



contenus plutôt que d'autres. À la suite de l'analyse du discours des futurs enseignants relatif aux motifs qui les ont conduits à privilégier les contenus traités par leur activité (tableau 29), on constate que le choix du contenu à enseigner demeure, pour trois participants (S4, S5 et S9), en grande partie déterminé par le manuel scolaire qui sert de référence à son enseignement ou encore par le parcours scolaire des élèves, c'est-à-dire par le contenu couvert par l'enseignant associé au moment de la prise en charge par le futur enseignant en contexte de stage. Tel qu'en témoignent les passages suivants:

Je te dirais parce que c'était dans le manuel, puis je jugeais qu'avant de commencer [...]. C'est sûr, s'il y avait eu des éléments que je trouvais peu pertinents, je ne les aurais pas abordés, mais j'avais feuilleté le manuel à l'avance, puis je trouvais que c'était quand même [...], tu sais, ça donnait vraiment un bon portrait de la société. (S9)

J'ai suivi le manuel en fait [...]. On a vu les premiers habitants, donc là, on voit ensuite où ils vivent, puis après, on va voir les cultures. C'est juste la suite dans le manuel. (S4)

Bien, parce que c'est une suite logique au reste des activités qu'on fait en classe, donc c'est comme ça que mon enseignante associée travaille, donc c'est sûr, je suis allé vers le même procédé. (S5)

Par ailleurs, ce choix reposerait également sur l'importance de ces contenus pour permettre à l'élève de connaître les principales caractéristiques de sa société d'appartenance et son fonctionnement, soit parce qu'ils renvoient à un événement historique important tel que mentionné par les sujets S3 et S6 [ex.: «parce que cela (la venue des Filles du roi) fait partie de l'histoire, justement, parce que c'est une partie importante, justement» (S3)], soit parce qu'ils renvoient à des caractéristiques historiques ou géographiques d'une des sociétés préconisées par le programme de formation de l'école québécoise (ex.: aspects historiques, aspects géographiques, atouts et contraintes, organisation sociospatiale, etc.) ainsi que l'évoquent les

participants S6, S7 et S9. Ces apprentissages seraient ainsi, selon les répondants, indispensables à la formation du citoyen et à son insertion au sein de la société.

L'analyse du discours des futurs enseignants permet également d'identifier que le choix qu'ils font du contenu traité reposerait aussi, notamment pour les sujets S1 et S2 qui ont réalisé leur stage dans une classe de premier cycle du primaire, sur l'importance que joueraient certains contenus dans le développement des attitudes et valeurs socialement acceptables. Tel que le raconte le participant S1 en parlant de son choix de contenu (soit les différences et similitudes entre l'Égypte et les Îles-de-la-Madeleine):

parce que quand tu fais des liens avec ce que tu vis, toi, chez vous, c'est bien plus facile, après ça, de comprendre pourquoi c'est comme ça ailleurs puis de comprendre [...]. C'est pour ça là, j'ai décidé d'ajouter ce volet-là [...] Parce que je considère que les élèves peuvent se laisser influencer par ce que la personne peut avoir l'air, sauf que même si on pense des choses, parfois, la réalité de la personne peut être totalement différente. Alors, c'est important de se questionner, puis d'aller voir un peu plus loin. (S1)

Enfin, on note également d'autres unités de sens (deux énoncés dans la catégorie "Autre"). La première renvoie au fait que le contenu traité constitue un élément qui doit faire l'objet d'une évaluation éventuelle (S6), alors que la deuxième met en évidence que le choix des contenus traités reposerait également sur les décisions personnelles du futur enseignant dont les liens avec le programme d'étude et la progression des apprentissages des élèves restent peu explicités (S8).

*Difficultés du contenu traité pour les élèves.* Toujours en lien avec le contenu traité, nous avons demandé aux futurs enseignants s'ils estimaient que ces contenus représentaient ou pouvaient représenter des difficultés potentielles ou particulières pour les élèves. Par ailleurs, lorsque la réponse était affirmative, les répondants étaient invités à préciser ces difficultés ainsi que la façon dont elles ont été prises en considération dans le cadre de leur planification. Lorsque les répondants



n'estimaient aucune difficulté particulière de l'élève face au contenu traité dans l'activité, ils étaient invités à justifier leur opinion. Le tableau 30 donne une vision synthétique des réponses des participants à cette question.

Ainsi, à la question qui demandait si le contenu traité représente des défis ou des difficultés particulières pour les élèves, trois futurs enseignants affirment qu'il ne représente aucune difficulté spécifique parce que, entre autres: a) l'activité demande peu de connaissances de la part de l'élève ou encore des connaissances que l'élève possède déjà (S2 et S4); b) les enfants sont intéressés par le contenu ou par la façon de faire du futur enseignant (ex.: simulation d'un voyage réalisé par le sujet S1); c) les modalités d'enseignement-apprentissage préconisées (discussion en grand groupe, questionnement, présentation sous forme dynamique, etc.) rendent l'apprentissage plus facile (S1, S2 et S4).

**Tableau 30**  
**Difficultés du contenu traité pour les élèves et modalités de prise en compte des difficultés dans la planification**

Sujets	Difficulté du contenu pour les élèves	Prise en compte des difficultés
S1	- Aucune difficulté particulière	
S2	- Aucune difficulté particulière	
S3	- Difficultés propres aux élèves	- Autre
S4	- Aucune difficulté particulière	
S5	- Difficultés propres aux élèves	- Aucune mesure de soutien prévue
S6	- Difficulté face aux modalités pédagogiques mises en œuvre - Difficultés propres aux élèves	- Réalisation du travail en équipe ou en grand groupe - Offre de l'aide individuelle aux élèves
S7	- Difficulté face aux modalités pédagogiques mises en œuvre - Difficulté face aux aspects étudiés	- Réalisation du travail en équipe ou en grand groupe - Offre de l'aide individuelle aux élèves - Clarification de l'information donnée
S8	- Difficulté face aux modalités pédagogiques mises en œuvre	- Réalisation du travail en équipe ou en grand groupe
S9	- Difficulté face aux aspects étudiés - Difficulté face à l'utilisation du matériel	- Clarification de l'information donnée

Pour leur part, six futurs enseignants ont exprimé un certain nombre de difficultés que les élèves pourraient éventuellement éprouver dans cette activité.



Toutefois, ces difficultés se réfèrent très rarement au contenu qui fait l'objet de la séance, comme on peut le constater à la lecture du tableau 30. Seuls les futurs enseignants S7 et S9 réalisant leur stage au 3<sup>e</sup> cycle identifient des difficultés liées à des aspects du contenu traité dans l'activité, soit en lien avec la complexité de certaines catégories utilisées, comme c'est le cas par exemple des "activités économiques" ou des "ressources naturelles".

Pour les autres futurs enseignants, les difficultés que peuvent rencontrer certains élèves se situeraient, d'une part, en lien avec les modalités pédagogiques, c'est-à-dire les méthodes ou techniques générales d'enseignement-apprentissage privilégiées par l'enseignant (ex.: les modalités de travail individuel ou en équipe, la discussion en équipe à partir de documents iconographiques, etc.) tel que mentionné par les sujets S6, S7 et S8 et, d'autre part, en lien avec les élèves eux-mêmes (ex.: découragement face à la complexité de la tâche, difficulté à exprimer leurs points de vue, capacité d'abstraction, etc.) comme mentionné par les sujets S3, S5 et S6. L'utilisation par l'élève du matériel didactique prévu peut également constituer une source de difficultés, tel que signalé par le futur enseignant S9.

Il faut noter qu'en fonction de ces difficultés plusieurs mesures de soutien ont également été envisagées par la majorité des futurs enseignants afin de les réduire ou de les éviter, comme nous révèle le tableau 30 ci-haut. La prise en compte des difficultés liées aux modalités pédagogiques privilégiées s'exprime ainsi pour les futurs enseignants S7, S6 et S8 par la prévision de la réalisation du travail en équipe ou encore en contexte de grand groupe dirigé par l'enseignant, comme l'indique l'extrait suivant:

oui, c'est pour ça que je veux que ce soit en équipes de six, pour qu'au moins, en équipes de trois, ou de six, ou de quatre, pour qu'ils soient plus à en parler, donc déjà extraire, pas faire tout seul, ça va moins les mettre en déstabilisation, puis le fait qu'on refasse un retour tous ensemble en groupe, ça va aider également. (S8)

De leur côté, les futurs enseignants S6 et S7, en vue de remédier aux difficultés liées aux élèves et à celles inhérentes aux aspects à étudier, préconisent d'offrir de l'aide individuelle aux élèves ayant de la difficulté en leur donnant des indices pendant la réalisation de l'activité et en les encourageant afin qu'ils puissent réussir les tâches proposées [ex.: «parce que je veux les guider là-dedans» (S7); «ce sera de les amener vraiment à chercher, puis de les encourager à dire oui, elle est quelque part, la réponse, je ne te la donnerai pas. Je peux te donner des indices» S6]. Les sujets S7 et S9 insistent davantage pour leur part sur la nécessité de clarifier l'information donnée aux élèves, notamment en reformulant et en expliquant bien les termes ou catégories travaillés en lien avec les sociétés à l'étude tels, par exemple:

Bien moi, la façon dont je vais en tenir compte, c'est de la reformuler tout simplement [...]. Oui c'est ça, de reformuler et d'expliquer les termes en termes plus concrets pour eux. (S7)

Enfin, seul le futur enseignant S5 ne prévoit aucune prise en compte des difficultés des élèves face au contenu dans sa planification.

*Éléments qui feront l'objet d'une éventuelle évaluation.* Pour conclure cette partie du questionnaire d'entrevue en lien avec le contenu traité par l'activité, une dernière question demandait aux répondants d'identifier brièvement les éléments du contenu traité qui feraient éventuellement l'objet d'une évaluation. L'analyse des réponses à cette question, telle que résumée dans le tableau suivant (tableau 31), laisse entrevoir que c'est l'acquisition de connaissances factuelles en lien avec les sociétés traitées dans l'activité (ex.: des personnages importants, des dates importantes, des événements, etc.) qui arrive en premier lieu (observé dans le discours de cinq sujets ayant réalisé leur stage au 2<sup>e</sup> ou au 3<sup>e</sup> cycle du primaire). Comme en témoignent les extraits suivants tirés des entrevues de planification:

Il n'y aura pas nécessairement d'évaluation là-dessus, sauf que si on parle, par exemple, [...] de personnages importants qui ont contribué à la formation de la Nouvelle-France, des pionniers [...] à ce

moment-là, on va aller l'évaluer s'ils vont considérer que ces personnages-là étaient importants. (S3)

En fait, la plupart des contenus qui seront mis dans le carnet de bord [...]. On a des années, nomme tel personnage, qu'est-ce qu'il a fait, tout ça, tout ça, tout ça. (S6)

**Tableau 31**  
**Éléments du contenu qui feront l'objet d'une évaluation**

Sujets	Catégorisation
S1	- Compréhension de l'élève - Habiletés intellectuelles - Autre
S2	- Aucun
S3	- Connaissances factuelles
S4	- Connaissances factuelles
S5	- Connaissances factuelles
S6	- Connaissances factuelles - Compréhension de l'élève
S7	- Connaissances factuelles - Compréhension de l'élève
S8	- Compréhension de l'élève - Habiletés intellectuelles
S9	- Habiletés intellectuelles - Autre

La compréhension de l'élève ou sa capacité d'avoir une idée globale des aspects traités arrive immédiatement après dans le discours des participants S1, S6, S7 et S8. Au contraire des connaissances factuelles qui renvoient à des apprentissages de l'ordre du savoir (Garrido, 2005; Zabala, 1998), cette compréhension porterait sur des aspects plutôt généraux sans spécification précise de la nature des apprentissages en jeu. Tel que le mentionne le participant S7:

Il y aura des questions où ils vont devoir développer un petit peu ou nous expliquer, dans leurs mots, certaines choses dont on va déjà avoir parlé [...]. On va vraiment reprendre les questions qui auront été dans le jeu-questionnaire, parfois formulées autrement, et les faire développer un petit peu plus pour voir vraiment s'ils comprennent bien. (S7)



Cet élément à évaluer, qui renvoie à une compréhension globale des aspects traités dans l'activité, est présent également dans le discours du participant S6. Selon ce futur enseignant:

Dans l'évaluation, on veut qu'ils reprennent les grandes lignes [...]. Puis c'est ça, ça va être de... C'est ça, retenir les grandes lignes sans pousser. Qu'ils aient l'idée globale quand même [...]. On veut qu'ils se rappellent d'une idée globale, sans savoir pourquoi chacun a fait telle ou telle chose. (S6)

Moins présentes dans les apprentissages à développer, tel que constaté dans la première partie de l'entrevue, des habiletés d'ordre intellectuel (ex.: la capacité à dégager des conséquences de la période allant de 1960 à 1970 sur la société actuelle, à établir des liens entre les caractéristiques d'une période donnée et l'aménagement du territoire, de même qu'à décrire et expliquer les raisons qui justifient des différences entre deux sociétés) sont mentionnées par les futurs enseignants S1 au premier cycle du primaire ainsi que par S8 et S9 au troisième cycle comme étant l'un des aspects de l'activité à être évalué éventuellement.

Enfin, on note deux autres aspects à évaluer (classés dans la catégorie "Autre") qui font référence, d'une part, à l'autonomie des élèves dans la réalisation de la tâche proposée [«s'ils sont capables de faire ressortir les différences tout seul, puis s'ils ont besoin d'aide ou non» (S9)] et, d'autre part, à l'appréciation de l'élève face à l'activité réalisée [«Moi, c'était vraiment ça [...]. Qu'est-ce qu'ils avaient aimé? Qu'ils soient capables de me dire «bon, bien j'ai aimé ça», mais ça veut dire que déjà, là, ils ont compris qu'est-ce qu'il y avait là-bas, puis oui, c'est surtout au niveau de ça» (S1)]. On note également dans l'activité qui sera réalisée par le sujet S2 au premier cycle du primaire qu'aucun aspect du contenu traité ne fera l'objet d'une évaluation éventuelle, et ce, malgré le fait que cette activité touche la compétence disciplinaire spécifique de ce niveau d'enseignement tel que mentionné précédemment.

Il faut noter, par ailleurs, que les connaissances de l'ordre des habiletés techniques, telles le repérage dans le temps et dans l'espace, l'utilisation d'outils et techniques propre aux sciences humaines, qui apparaissent dans le discours général comme un des principaux éléments à évaluer en sciences humaines et sociales et qui constitue un des contenus traités dans les activités des sujets S4, S6 et S9, ne figurent pas parmi les éléments qui seront évalués éventuellement en sciences humaines et sociales en lien avec cette activité.

#### *2.2.4 Informations sur le déroulement de l'activité*

Les deux dernières parties de notre questionnaire d'entrevue de planification ont permis d'explorer davantage la question des dispositifs de formation privilégiés dans les pratiques d'enseignement mises en œuvre par de futurs enseignants du primaire, tel que préconisé dans le troisième objectif opérationnel sous-jacent à cette étude. Dans cette partie en particulier, deux questions visaient ainsi à recueillir des informations par rapport au dispositif didactique mis en avant par les futurs enseignants, d'une part en identifiant les principales étapes du déroulement de l'activité, les tâches qui seront soumises aux élèves afin de réaliser les apprentissages voulus ainsi que les interventions de l'enseignant pour supporter les élèves dans leurs apprentissages et, d'autre part, en questionnant les futurs enseignants sur la similarité de ce déroulement par rapport à celui des autres activités qu'ils réalisent au sein de cette discipline.

*Déroulement détaillé de l'activité.* En général, les futurs enseignants décrivent le déroulement de leur activité en trois moments ou phases (tableau 32): 1) une première phase qualifiée de préparation à l'activité; 2) une phase centrale qualifiée de déroulement ou réalisation de l'activité et 3) une phase finale surnommée intégration<sup>40</sup>. Par souci de cohérence avec leur discours, nous utiliserons dans la suite

---

<sup>40</sup> Cette structuration à caractère pédagogique à laquelle font appel les futurs enseignants correspond étroitement à celle proposée par le ministère de l'Éducation pour le déroulement d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (Gouvernement du Québec, 2005) et est souvent celle que l'on



de ce texte cette terminologie employée par les futurs enseignants eux-mêmes pour faire référence aux différentes étapes du déroulement de leur activité.

**Tableau 32**  
**Étapes du déroulement de l'activité planifiée**

Sujets	Phase de préparation	Phase de réalisation	Phase d'intégration
<b>S1</b>	- Expression des perceptions (par rapport à l'Égypte)	- Présentation du contenu par moyen multimédia (caractéristiques générales de l'Égypte)	- Vérification des acquis (discussion sur les caractéristiques de l'Égypte décrite dans l'histoire)
<b>S2</b>	- Expression des perceptions (par rapport au Maroc)	- Observation d'illustrations (en lien avec le Maroc)	- Exercice visant l'acquisition ou la consolidation des apprentissages
<b>S3</b>	- Expression des perceptions (par rapport au mariage)	- Présentation du contenu par moyen multimédia (peuplement de la colonie – les Filles du roi)	- Vérification des acquis (discussion sur le contenu présenté par la vidéo)
<b>S4</b>	- Expression des perceptions (par rapport au mode de vie sédentaire et nomade)	- Présentation du contenu par l'enseignant (différences entre nomades et sédentaires)	- Exercice visant l'acquisition ou la consolidation des apprentissages
<b>S5</b>	- Rappel des connaissances (certains aspects sur les Iroquois vers 1500)	- Présentation du contenu (croyances et coutumes des Iroquois)	- Exercice visant l'acquisition ou la consolidation des apprentissages
<b>S6</b>	- Présentation des consignes de travail	- Exercice visant l'acquisition ou la consolidation des apprentissages	- Exercice visant l'acquisition ou la consolidation des apprentissages
<b>S7</b>	- Rappel des connaissances (sur la société canadienne vers 1820)	- Présentation du contenu (échanges dirigés sur les atouts/contraintes de la société canadienne en 1820)	- Exercice visant l'acquisition ou la consolidation des apprentissages
<b>S8</b>	- Présentation d'illustrations (sur des personnages de la Révolution tranquille)	- Observation d'illustrations (en lien avec la période des années 1960)	- Vérification des acquis (discussion sur la période étudiée – années 1960)
<b>S9</b>	- Rappel des connaissances (sur les Inuits et les Micmacs vers 1980)	- Présentation du contenu (échanges dirigés sur les différences/ressemblances entre Micmacs et Inuits)	- Exercice visant l'acquisition ou la consolidation des apprentissages

Dans le premier temps de l'activité, quatre éléments ou composants ont été identifiés. L'expression de perceptions initiales des élèves est identifiée dans quatre activités planifiées (S1, S2, S3 et S4). Elle vise, par des moyens divers (questions,

---

retrouve dans la plupart des manuels scolaires en circulation dans le milieu scolaire. En fait, cette structure en trois temps est une exigence du ministère de l'Éducation et fait partie des critères d'évaluation des manuels scolaires (Gouvernement du Québec, 2004).



carte d'exploration, photos, etc.), la sollicitation des opinions ou des préconceptions des élèves par rapport au thème qui fera l'objet de l'activité. C'est le cas, notamment, de l'activité organisée par le futur enseignant S2, qui propose une courte discussion au début de l'activité afin d'identifier ce que les élèves savent sur le Maroc:

je vais commencer par la carte d'exploration. Donc, je vais écrire «ce que vous pensez connaître du Maroc». À partir des idées des élèves, je vais essayer de remplir au maximum ce tableau, [...] puis ça va leur faire réaliser finalement qu'ils ne savent peut-être rien sur le Maroc, donc ça va être intéressant d'aller combler ce vide-là. (S2)

Le rappel de connaissances antérieures, quant à lui, est décelé dans le déroulement des activités des futurs enseignants S5, S7 et S9. Il s'agit, pour l'essentiel, de la mise en œuvre d'un dispositif visant l'activation ou la mobilisation de connaissances vues antérieurement en classe (ex.: réalisation d'une activité de remue-méninges afin de faire émerger ce que les élèves ont appris antérieurement sur la société canadienne de 1820 par le participant S7 ou encore un rappel qui sera fait par le sujet S5 sur certaines caractéristiques de la société iroquoise étudiées au préalable, telles l'alimentation, l'habillement, les métiers, etc.).

De son côté, le sujet S8 préconise plutôt, dans un premier temps, une période d'observation d'images en lien avec la thématique de l'activité (présentation d'images sur la période des années 1960) afin que les élèves puissent se poser certaines questions sur la période étudiée. Enfin, pour le répondant S6, le moment initial de l'activité sera consacré à l'explication et à la précision de consignes pour le travail qui devra être réalisé par l'élève subséquemment en équipe (recours au manuel scolaire afin de répondre à une série de questions préparées préalablement par l'enseignant).

Le rappel des connaissances antérieures, l'expression des perceptions initiales, la présentation de documents iconographiques ainsi que la présentation de consignes de travail donnent lieu, dans un deuxième temps, à trois sortes d'activités.

Ainsi, quatre activités planifiées (S1, S3, S4 et S5) prévoient une présentation du contenu de la part du futur enseignant (ou par moyens multimédias) afin de valider les perceptions initiales des élèves par rapport aux aspects étudiés ou d'incorporer de nouvelles connaissances à celles déjà acquises en lien avec les sociétés étudiées. C'est le cas, entre autres, du sujet S5 qui, à la suite du rappel de certaines caractéristiques des Iroquois déjà étudiées, prévoit présenter aux élèves les croyances et costumes dans cette société. Les élèves seront ici appelés à lire à haute voix des passages d'un texte extrait du manuel scolaire utilisé en classe et à partager ce qu'ils ont compris de l'extrait lu. Dans le même ordre d'idées, le participant S1 prévoit raconter aux élèves, après les avoir questionnés et avoir recueilli leurs perceptions initiales sur le pays étudié dans le cadre de cette activité, en l'occurrence l'Égypte, une histoire qui décrit différents aspects de ce pays afin de valider par la suite les perceptions manifestées antérieurement par les élèves. La présentation des images viendra par ailleurs illustrer les informations décrites dans l'histoire:

Puis après ça, bien on va valider dans le fond, on va voir avec l'histoire. Pas valider tous les questionnements, parce que les enfants, c'est sûr qu'ils vont nous dire d'autres choses qui ne sont pas dans l'histoire, mais là, on va écouter l'histoire qui est d'environ cinq, six minutes, puis il y a des enfants qui circulent dans la classe avec des livres, pour montrer des images à chaque rangée. (S1)

Pour les futurs enseignants S7 et S9, la présentation du contenu prend une tournure moins directive. Suite au rappel des connaissances antérieures des élèves, ils privilégient davantage un moment de discussion en grand groupe (échanges dirigés assurés par le futur enseignant) afin de présenter aux élèves soit les atouts et contraintes de la société canadienne vers 1820 (S7), soit les différences entre Micmacs et Inuits vers 1980 (S9). Comme en témoignent les passages suivants:

Par la suite, [...] venir à discuter un petit peu plus des atouts et des contraintes, pour voir les causes et les conséquences de tout ça, et avoir une discussion un peu par rapport à tout ça, comment la population s'est adaptée à ça, et voilà. (S7)



Ensuite, parler un peu des différences qu'il peut y avoir entre les deux sociétés [Inuit et Micmac], mais en bref, là, globalement, en général. Ensuite, peut-être donner un exemple d'une différence vraiment importante entre les deux, puis essayer, avec eux, de donner les raisons de cette différence-là. (S9)

Par ailleurs, dans cette deuxième phase de leur activité, deux répondants préconisent plutôt, afin d'éviter la transmission directe des contenus à apprendre, la mise en œuvre d'activités d'observation pour permettre aux élèves de dégager par eux-mêmes les aspects importants du contenu à acquérir. C'est le cas du participant S2 qui, après avoir suscité l'expression des perceptions initiales des élèves par rapport à la société à l'étude (Maroc), invitera les élèves à observer et à décrire des images diverses en lien avec cette société de façon à identifier certaines ressemblances et différences par rapport au Québec. C'est également ce qui a été prévu par le participant S8. Les élèves seront, dans le cadre de cette activité, conduits à observer des photos diverses en lien avec la période étudiée afin de faire ressortir à quoi les photos leur font penser sur ce moment historique:

Ensuite, ils vont les avoir ces feuilles-là et puis je vais leur passer deux photos à chaque fois [...]. Ils les observent en groupes, ils prennent des notes à côté de leurs feuilles en sachant «ah, telle chose, ça me fait penser à telle chose ou tel lien», puis je change les photos à chaque fois. (S8)

Enfin, le participant S6, après explication et présentation des consignes de travail, des outils disponibles et des pistes sur la façon de trouver les réponses requises dans le manuel scolaire, invitera les élèves à compléter un ensemble de questions préparées par le futur enseignant (ce qu'il appelle le carnet de bord).

En dernier lieu, deux catégories d'activités viennent conclure l'activité planifiée. D'une part, trois répondants prévoient la réalisation d'une discussion en grand groupe dirigée par le futur enseignant visant notamment une mise en commun des aspects traités dans l'activité et la vérification des apprentissages acquis par les



élèves. Ceci est le cas, notamment, de l'activité du participant S1 qui, après avoir, dans la phase de préparation, identifié les perceptions initiales des élèves par rapport à l'Égypte (caractéristiques de ce pays, population, etc.) et, dans la phase de réalisation, présenté les caractéristiques de ce pays par le biais d'une histoire, propose, en terminant, une discussion en grand groupe afin de vérifier ce que les élèves ont retenu sur les caractéristiques de l'Égypte présentées dans l'histoire:

une fois que la lecture est faite, on revient sur les caractéristiques là-bas. Qu'est-ce qui se passe, ce qu'on a retenu [...]. Ensuite, on les questionne sur [...]. Je leur pose des petites questions, juste pour voir ce qu'ils ont retenu [...] Je peux leur poser des petites questions, par exemple «C'est vrai que l'eau est salée là-bas, hein?». (S1)

D'autre part – et cela concerne la majorité des activités planifiées – six répondants invitent les élèves à compléter un exercice ou une fiche comportant des questions en lien avec des aspects traités dans l'activité ayant pour but, entre autres, l'acquisition ou la consolidation des apprentissages des élèves. C'est de cette façon, par exemple, que le participant S4 prévoit conclure son activité. Alors que, dans la phase de préparation, il identifiera les conceptions initiales des élèves par rapport au mode de vie sédentaire et nomade et que, dans la phase de réalisation, il présentera les différences entre ces deux modes de vie, la troisième étape de son activité sera consacrée exclusivement à répondre à des questions proposées par le manuel scolaire *Paysages d'ici et d'ailleurs* en lien avec le contenu étudié. Les élèves seront ainsi invités à compléter des questions dans leur cahier d'activités portant sur les avantages et désavantages d'être nomade ou sédentaire:

Puis on va écrire après avoir lu le texte. On va aller écrire les avantages et les inconvénients d'être un et l'autre. (S4)

Cette étape qui consiste à répondre à des questions diverses proposées par le futur enseignant ou par le manuel scolaire utilisé en lien avec les aspects étudiés est également préconisée dans les activités des participants S2, S5, S6, S7 et S9.

Néanmoins, les étapes qui la précèdent varient selon le sujet, soit entre la sollicitation ou l'expression des perceptions initiales ou des connaissances antérieures de l'élève et la présentation de consignes de travail pour ce qui est de la phase de préparation à l'activité, soit entre la présentation du contenu par le futur enseignant, par des moyens multimédias ou par des échanges dirigés entre enseignant et élèves et l'observation d'illustrations pour ce qui est de la phase de réalisation de l'activité.

*Similarité de ce déroulement par rapport aux autres activités réalisées.*

Considérant que dans le cadre de cette recherche nous n'avons pris en considération qu'une activité ponctuelle, choisie par le futur enseignant lui-même en fonction de notre consigne de choisir une activité représentative de ce qu'il fait habituellement, nous avons voulu savoir quelles étaient les principales similarités entre l'activité planifiée et son déroulement et les autres activités qu'il planifie en sciences humaines et sociales au primaire. Tous les aspects considérés comme similaires par les futurs enseignants ont été ainsi regroupés selon quatre catégories principales, tel qu'on peut le constater en observant le tableau qui suit (tableau 33).

**Tableau 33**  
**Similarité de ce déroulement par rapport aux autres activités**

Sujets	Catégorisation
S1	- Par rapport aux étapes du déroulement - Par rapport aux aspects socioaffectifs
S2	- Par rapport aux étapes du déroulement - Par rapport à l'utilisation du support matériel
S3	- Par rapport aux aspects socioaffectifs
S4	- Par rapport aux étapes du déroulement - Par rapport à l'utilisation du support matériel
S5	- Par rapport aux tâches d'apprentissage - Par rapport à l'utilisation du support matériel
S6	- Par rapport aux tâches d'apprentissage
S7	- Par rapport aux étapes du déroulement
S8	- Par rapport aux tâches d'apprentissage - Par rapport aux aspects socioaffectifs
S9	- Par rapport aux étapes du déroulement - Par rapport aux tâches d'apprentissage



La principale similarité entre le déroulement décrit par cinq futurs enseignants pour l'activité planifiée et les autres activités qu'ils réalisent en sciences humaines et sociales au primaire se situerait alors sur le plan de certaines étapes du déroulement de l'activité mises en œuvre par l'enseignant, par exemple le fait de toujours faire appel aux perceptions initiales ou aux connaissances antérieures des élèves, de les interroger, de les mettre en activité et de vérifier s'ils ont appris ce qu'ils devaient apprendre (observé dans le discours des sujets S1, S2, S4, S7 et S9). Les extraits suivants, tirés du *verbatim* d'entrevue de deux participants donnent un bon exemple de cette similarité:

C'est pas mal pareil [...]. Je vais toujours partir des conceptions de l'enfant, puis je vais vraiment [...]. Tu sais, il va y avoir l'enseignement si on veut. C'est sûr que là, c'est à partir d'un livre, mais après ça, ce sera des interrogations, puis tu sais, à la fin, c'est tout le temps de voir [...]. Mais nous autres, on fait ça beaucoup sous forme de jeux, aussi en première année, ça fait que c'est toujours par un jeu à la fin, pour voir si on a compris, puis tu sais, on va refaire ça souvent. Ça fait que ça se ressemble beaucoup, je dirais. (S1)

On fait de la même façon. Alors rappel des connaissances antérieures. On travaille sur ce que tu connais aujourd'hui, maintenant, puis ensuite on utilise le tableau, puis c'est souvent la même chose. (S4)

Une deuxième similarité renvoie au recours à certaines tâches d'apprentissage proposées aux élèves (manifesté par cinq sujets) tel est le cas, par exemple, de la réalisation d'une discussion en grand groupe ou en équipes sur un aspect étudié ou une image observée ou de la production d'un texte ou d'un dessin en lien avec les aspects étudiés [ex.: «on essaye toujours de leur faire faire quelque chose, par exemple, là on a un journal, bien on essaye de les faire travailler, pour qu'ils soient en mesure d'écrire un article» (S8)]. Par ailleurs, la prise en compte des aspects d'ordre socioaffectif est également mentionnée par les futurs enseignants S1, S3 et S8 comme étant un élément de similarité par rapport aux autres activités réalisées en sciences humaines et sociales dans le cadre de leur stage. Il s'agit



notamment de mettre en place des activités qui visent à chercher l'intérêt des élèves et à leur donner le goût d'apprendre davantage sur les sciences humaines et sociales, comme le met en évidence le discours du participant S8:

Le but, comme dans d'autres activités, c'est de capter leur intérêt, puis je pense que par les images, là je devrais réussir à capter leur intérêt [...]. C'est de partir de ce qui pourrait les intéresser ou même mieux que ça, partir de leurs intérêts [...]. Donc c'est ça l'intérêt, c'est de partir, tu sais, les titiller pour leur donner le goût d'en apprendre plus. (S8)

Enfin, un dernier élément de similarité fait référence à l'utilisation du matériel didactique tel qu'indiqué par trois futurs enseignants (S2, S4 et S9). Il s'agit surtout de manuels scolaires et de ressources audiovisuelles.

#### *2.2.5 Informations sur le support matériel utilisé*

Toujours en vue de dégager le dispositif de formation privilégié dans les pratiques d'enseignement mises en œuvre par de futurs enseignants du primaire, la dernière partie de ce questionnaire d'entrevue s'est intéressée à la question du matériel scolaire utilisé par les futurs enseignants dans le cadre de l'activité mise en œuvre. Trois questions y étaient associées. Alors que la première question demandait aux répondants d'identifier l'ensemble du matériel qui allait être utilisé dans le cadre de l'activité soit par l'élève ou encore par l'enseignant, la deuxième visait plutôt à identifier les modalités d'utilisation associées à ces matériels. La troisième, quant à elle, invitait le répondant à présenter les raisons qui les ont amenés à privilégier tel ou tel matériel.

*Supports matériels utilisés.* Tout d'abord, l'analyse du discours des futurs enseignants relatif à la première question (celle portant sur l'identification de l'ensemble du matériel utilisé) permet de dégager, ainsi que l'indique le tableau 34, que ce sont les matériels didactiques dits de base composés principalement du manuel scolaire et/ou du guide d'enseignement (mentionné par la presque totalité des futurs

enseignants) et du cahier d'activités de l'élève (mentionné par les sujets S1, S5, S6 et S9) ainsi que d'un ensemble de ressources qui relèvent de la propre construction des participants (repéré dans le discours de huit participants) qui forment les matériels privilégiés dans les pratiques mises en œuvre par les futurs enseignants en sciences humaines et sociales.

**Tableau 34**  
**Supports matériels utilisés et modalités d'utilisation**

Sujets	Matériel utilisé	Modalité d'utilisation
S1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Matériel de base: manuel scolaire et cahier d'activités</li> <li>- Matériel complémentaire: plan/carte et littérature jeunesse</li> <li>- Matériel construit par le futur enseignant: illustrations et affiches</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Outil d'évaluation</li> <li>- Autre</li> </ul>
S2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Matériel construit par le futur enseignant: illustrations et affiches</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Source d'informations</li> <li>- Source d'exercices</li> <li>- Expression de connaissances initiales</li> </ul>
S3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Matériel de base: manuel scolaire</li> <li>- Matériel complémentaire: vidéo/documentaire</li> <li>- Matériel construit par le futur enseignant: document d'information et fiche d'exercices</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Source d'informations</li> <li>- Source d'exercices</li> </ul>
S4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Matériel de base - manuel scolaire</li> <li>- Matériel complémentaire - sites Internet et plan/carte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Source d'informations</li> <li>- Source d'exercices</li> <li>- Support visuel</li> </ul>
S5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Matériel de base: manuel scolaire et cahier d'activités</li> <li>- Matériel construit par le futur enseignant: affiches</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Source d'informations</li> <li>- Source d'exercices</li> <li>- Expression de connaissances initiales</li> </ul>
S6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Matériel de base: manuel scolaire et cahier d'activités</li> <li>- Matériel complémentaire: plan/carte</li> <li>- Matériel construit par le futur enseignant: document d'information, fiche d'exercices</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Source d'informations</li> <li>- Source d'exercices</li> <li>- Outil d'évaluation</li> </ul>
S7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Matériel de base: manuel scolaire</li> <li>- Matériel construit par le futur enseignant: document d'information, illustrations et fiche d'exercices</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Source d'informations</li> <li>- Source d'exercices</li> </ul>
S8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Matériel construit par le futur enseignant: document d'information et illustrations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Source d'informations</li> <li>- Outil d'évaluation</li> </ul>
S9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Matériel de base: manuel scolaire</li> <li>- Matériel complémentaire: sites Internet et affiches</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Source d'informations</li> <li>- Support visuel</li> <li>- Autre</li> </ul>

Comme nous pouvons le constater dans le tableau 34, plusieurs des supports matériels utilisés dans le cadre de cette activité relèvent d'un investissement des futurs enseignants eux-mêmes. Il s'agit notamment de documents d'informations écrits et informatisés rendus disponibles aux élèves afin qu'ils retrouvent les informations nécessaires à la réalisation de l'activité (S3, S6, S7 et S8), de feuilles ou cahiers d'activités produits par le futur enseignant (S3, S6 et S7) ainsi que d'affiches diverses ou de «cartes d'exploration» (S1, S2, S5 et S9).

Néanmoins, le recours important au matériel de base et à ceux construits par les futurs enseignants eux-mêmes ne néglige pas pour autant le recours à du matériel dit complémentaire, constitué de ressources informatiques et audiovisuelles utilisées en lien avec cette discipline (identifié dans le discours des sujets S1, S3, S4, S6 et S9). Par ailleurs, qu'il soit de base, complémentaire ou construit par le futur enseignant lui-même, la modalité d'utilisation de tels matériels sera très semblable, tel que nous pouvons le constater dans la section suivante.

*Modalité d'utilisation du matériel.* En complémentarité à la question précédente, nous avons demandé aux futurs enseignants d'indiquer les modalités d'utilisation prévues pour chaque matériel identifié. Ainsi, à la question «Comment les matériels prévus seront-ils utilisés?», les réponses des sujets, telles que regroupées dans le tableau précédent (tableau 34), mettent en évidence que pour la presque totalité des futurs enseignants, les matériels didactiques choisis seront utilisés davantage comme source d'informations pour l'élève (observé chez 8 sujets). Il s'agit par là, notamment, des manuels scolaires pour ce qui est du matériel de base, des sites Internet et des vidéos en ce qui a trait au matériel complémentaire ainsi que des documents d'information produits par les futurs enseignants eux-mêmes. À titre d'exemple:

Bien, pour l'activité, le matériel va être utilisé au besoin [...] si pour, par exemple, la végétation, ils sont incapables de répondre, on va aller rechercher dans notre manuel pédagogique, *En temps et lieux*,



rechercher les informations là-dedans, ou encore dans les dossiers qui ont été créés. (S7)

Alors, on va prendre leur manuel. Dans le manuel, il y a les deux cartes qu'ils vont avoir à tourner, mais sinon, bien, ils sont allés à l'informatique tout à l'heure. Il y avait les ordinateurs pour leur donner des connaissances, des idées. (S4)

La manière qu'ils doivent les utiliser, c'est vraiment faire une lecture page par page et discuter ensemble de la page. Est-ce qu'on est capable de répondre à une question? (S6)

Une deuxième modalité d'utilisation privilégiée du matériel scolaire, qu'il soit de base où construit par l'enseignant (observé dans le discours de six sujets), est comme source d'exercices. Il s'agit de matériels qui seront utilisés pour faire répondre à des questions diverses en lien avec les aspects traités par l'activité visant la consolidation ou le contrôle des apprentissages comme c'est le cas par exemple du participant S3 qui, à la suite du visionnement d'une vidéo portant sur les Filles du roi, demande aux élèves de répondre à une série de questions en lien avec le contenu abordé dans la vidéo, ou encore du participant S5. Ce futur enseignant, après avoir rappelé certaines caractéristiques de la société étudiée (la société iroquoise vers 1500) et présenté les croyances et coutumes de cette société, demandera aux élèves de répondre à certaines questions dans leur cahier d'activités en lien avec les informations reçues, tel que décrit dans le passage suivant:

Bien, ils vont avoir leur livre [...]. Ensuite, leur cahier d'activités, quand je vais leur demander de remplir des petites questions. (S5)

Quoiqu'ils demeurent fortement utilisés comme document d'appui aux apprentissages des élèves (comme source d'informations ou comme source d'exercices), les matériels scolaires seront par ailleurs fréquemment utilisés, mais dans une proportion moindre, il faut le signaler, comme outils permettant à l'enseignant de garder des traces des apprentissages réalisés par les élèves pouvant

éventuellement servir de source d'évaluation (observé chez les sujets S1, S6 et S8), comme support visuel aux apprentissages (mentionné par les participants S4 et S9) et outil servant de support à l'expression de connaissances initiales des élèves (S2 et S5). Enfin, deux autres modalités d'utilisation classées dans la catégorie «Autre» renvoient à l'utilisation du matériel scolaire, soit comme déclencheur du questionnement et de l'activité (identifié dans le discours du sujet S1), soit comme support à la production synthèse (mentionné par le participant S9).

*Raisons motivant le choix du matériel.* Toujours en lien avec le matériel didactique utilisé, la dernière question prévue dans ce questionnaire d'entrevue invitait les futurs enseignants à expliciter davantage les raisons qui les ont conduits à choisir lesdits matériels (ex.: manuels scolaires, cahiers ou fiches d'activités, affiches, cartes, etc.) et à les utiliser dans le cadre de cette activité selon les modalités préconisées (source d'informations, source d'exercices, etc.).

Il est possible d'appréhender, à la lecture du tableau 35, que le choix que font les futurs enseignants des matériels à utiliser comme support à leur enseignement est soutenu davantage par deux raisons principales. D'une part, ce choix repose sur une perception de son utilité pour l'enseignant (mentionné par huit sujets) dans la mesure où il sert de support au processus d'enseignement, entre autres, en donnant à l'enseignant des pistes pédagogiques pour la structuration de l'activité et des informations sur les contenus traités, en permettant à l'enseignant d'illustrer en classe un événement historique ou une information donnée en lien avec les sociétés étudiées ou en lui servant de support pour la formulation des questions qu'il posera aux élèves.

D'autre part, le choix du matériel utilisé reposerait également sur des caractéristiques formelles qui sont intrinsèques aux matériels eux-mêmes et qui faciliteraient un certain engagement de l'élève dans l'activité proposée (ex.: matériel beau, attrayant, amusant à exploiter, motivant, très bien fait, etc.) (mentionné par les sujets S1, S5, S6, S7 et S9). Comme l'indique le participant S1:

Quand j'ai vu le matériel, je me suis dit que ce serait bien et peut-être que ce serait un beau matériel, parce que je trouvais que le matériel était beau à la base, puis je trouvais que ce serait le fun à exploiter. Je me suis dit que les enfants vont vraiment embarquer, parce que quand il y a un personnage avec les tout-petits, le petit embarque beaucoup, puis le personnage, bon, il est attrayant, il était le fun. J'ai dit, d'après moi, ils vont aimer ça voyager avec lui. Puis, tu sais, c'était bien. C'est sûr, c'est imagé. Tu sais, quand on dit voyager avec lui et tout et tout [...], mais je pense que les enfants accrochent aussi beaucoup. (S1)

**Tableau 35**  
**Raisons conduisant à choisir le matériel**

Sujets	Catégorisation
S1	- Caractéristiques intrinsèques au matériel
S2	- Utilité du matériel pour l'enseignant
S3	- Utilité du matériel pour l'enseignant - Caractéristiques intrinsèques au matériel
S4	- Utilité du matériel pour l'enseignant - Utilité du matériel pour l'élève
S5	- Utilité du matériel pour l'enseignant - Caractéristiques intrinsèques au matériel - Utilité du matériel pour l'élève
S6	- Utilité du matériel pour l'enseignant - Caractéristiques intrinsèques au matériel
S7	- Utilité du matériel pour l'enseignant
S8	- Utilité du matériel pour l'enseignant - Utilité du matériel pour l'élève
S9	- Utilité du matériel pour l'enseignant - Caractéristiques intrinsèques au matériel

Finalement, alors que les modalités d'utilisation du matériel renvoient davantage à des actions des élèves face à de tels matériels, le choix de ceux-ci de la part des futurs enseignants reposerait peu sur l'apport de tels matériels au processus que les élèves mettront en œuvre afin de réaliser les apprentissages préconisés. En effet, l'utilité du matériel pour l'élève, et de surcroît son apport au processus d'apprentissage, n'est mentionnée que par trois futurs enseignants (S4, S5 et S8). Ces sujets mettent en évidence, notamment, le fait que les matériels utilisés permettent aux élèves de chercher les informations et les connaissances par eux-mêmes:



[Les élèves vont utiliser] l'informatique, parce qu'ils doivent chercher eux-mêmes les connaissances. Ils ont besoin de se plonger eux-mêmes dans le texte, de faire des liens par eux-mêmes, pour voir ce qu'ils avaient trouvé. Ceux qui vont avoir vraiment lu puis ceux qui n'auront pas lu, on va le voir. (S4)

### 3. DONNÉES COLLECTÉES LORS DE LA PHASE INTERACTIVE

Dans cette partie, nous présentons les données obtenues par le biais de l'observation directe de la phase interactive des pratiques d'enseignement mises en œuvre par les futurs enseignants (vidéoscopies). Tel qu'explicité dans le deuxième chapitre de cette thèse, nous comprenons par phase interactive de l'intervention éducative l'action de l'enseignant à proprement parler où il met en place les conditions psychopédagogiques, didactiques et organisationnelles. En d'autres mots, il s'agit du moment central de l'intervention éducative où les éléments qui ont été planifiés auparavant par l'enseignant (objectifs, contenus, matériel didactique, activités d'enseignement-apprentissage, tâches à soumettre aux élèves, etc.) seront actualisés en classe et en présence des élèves; moment où l'enseignant pose des questions, donne des consignes, contrôle le temps, invite l'élève à la participation, explique, donne des exemples, met l'élève en action, etc.

Suite à l'analyse des vidéoscopies, nous avons constaté que, d'une façon générale, les futurs enseignants organisent leurs interventions autour de trois moments distincts: 1) une phase d'introduction qu'ils qualifient de préparation à l'activité; 2) une phase centrale qualifiée dans leur discours de déroulement ou réalisation de l'activité et 3) une phase finale qu'ils surnomment de phase d'intégration. C'est sur la base de ce découpage fonctionnel, identifié par les futurs enseignants eux-mêmes dans le cadre des entrevues de planification et constaté par le chercheur lors de la préanalyse des activités et de la préparation des synopsis, que nous présenterons dans cette section les différentes caractéristiques des pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales observées chez les futurs enseignants du primaire.

Pour chacune des étapes du déroulement de l'activité, nous présenterons d'abord une synthèse des actions réalisées en précisant le temps octroyé par les participants à chacune d'elles. Puis, afin de bien caractériser chaque action posée par l'enseignant et bien saisir sa véritable signification, les trois actions auxquelles les sujets octroient le plus de temps dans leur pratique feront l'objet d'une présentation plus détaillée selon les aspects suivants: objet sous-jacent à l'action, contexte de réalisation de l'action, modalité d'opérationnalisation de l'action, matériel didactique utilisé en lien avec l'action et modalité d'utilisation du matériel. Pour conclure la présentation des données d'observation, la présentation d'une vue synthétique des principales actions réalisées par chaque sujet selon les trois étapes du déroulement mentionné plus haut permettra une vue globale de la séquentialisation des actions réalisées. Rappelons enfin que de façon à alléger les tableaux de présentation des données, les moyennes ( $\bar{x}$ ) du temps dédié par les futurs enseignants à chacun des aspects observés seront indiquées directement dans le texte.

### **3.1 Description des actions mises en œuvre durant la phase de préparation**

La phase introductive (phase de préparation de l'activité) occupe moins d'un quatrième du temps total octroyé par les participants à la réalisation de l'activité ( $\bar{x} = 23,3 \%$ ) et est réalisée par la plupart des futurs enseignants en contexte de grand groupe ( $\bar{x} = 94,7 \%$ ).

Le tableau 36 montre la répartition des actions mises en œuvre par les futurs enseignants lors de la phase de préparation de l'activité. Les résultats indiquent que cette phase est centrée majoritairement sur le rappel de certains aspects (contenu d'apprentissage, matériel didactique, règle de fonctionnement de la classe) supposés être déjà vus ou présentés antérieurement et pourtant connus des élèves. Cette action est identifiée dans les pratiques de la totalité des participants et représente en moyenne 33,4 % du temps octroyé à la phase de préparation.



**Tableau 36**  
**Synthèse des actions réalisées durant la phase de préparation**

Sujets	Actions réalisées	Temps	%
S1	- Fait exprimer des perceptions	00:04:25,2	36,0%
	- Fait un rappel	00:04:14,4	34,5%
	- Donne des consignes	00:01:52,1	15,2%
	- Présente l'activité	00:01:24,0	11,4%
	- Donne des informations	00:00:20,8	2,9%
S2	- Donne des informations	00:03:58,1	37,4%
	- Fait exprimer des perceptions	00:02:48,6	26,5%
	- Présente l'activité	00:01:53,0	17,7%
	- Fait un rappel	00:01:15,2	11,8%
	- Donne des consignes	00:00:41,9	6,6%
S3	- Fait un rappel	00:06:35,6	34,6%
	- Fait exprimer des perceptions	00:03:15,8	17,1%
	- Présente l'activité	00:02:42,9	14,2%
	- Donne des consignes	00:02:27,1	12,8%
	- Résume un propos	00:02:04,7	10,9%
	- Donne des informations	00:01:59,0	10,4%
S4	- Fait exprimer des perceptions	00:10:02,3	37,5%
	- Présente l'activité	00:05:51,9	21,9%
	- Fait un rappel	00:05:38,9	21,1%
	- Fait observer	00:02:55,9	11,0%
	- Donne des informations	00:02:15,4	8,4%
S5	- Fait un rappel	00:05:41,1	61,0%
	- Donne des consignes	00:01:31,0	16,3%
	- Donne des informations	00:01:04,0	11,4%
	- Présente l'activité	00:01:03,1	11,3%
S6	- Présente l'activité	00:05:56,7	75,5%
	- Fait un rappel	00:01:25,0	18,0%
	- Donne des consignes	00:00:31,0	6,6%
S7	- Fait un rappel	00:09:20,2	42,1%
	- Donne des informations	00:05:22,1	24,2%
	- Présente l'activité	00:03:59,9	18,0%
	- Donne des consignes	00:01:27,7	6,6%
	- Résume un propos	00:01:01,4	4,6%
	- Fait observer	00:00:50,0	3,8%
	- Fait exprimer des perceptions	00:00:08,7	0,7%
S8	- Fait exprimer des perceptions	00:04:25,2	53,1%
	- Présente l'activité	00:01:48,3	21,6%
	- Fait un rappel	00:00:53,0	10,6%
S9	- Fait un rappel	00:06:31,8	63,1%
	- Donne des informations	00:02:19,4	22,4%
	- Présente l'activité	00:01:30,1	14,5%

À cette action principale se greffe également une série d'autres interventions moins fréquentes qui visent à recueillir des perceptions des élèves par rapport à un



aspect donné en lien avec la thématique traitée dans le cadre de l'activité (représentant en moyenne 20,2 % du temps total dédié à cette phase par six sujets), à présenter d'une manière générale aux élèves certaines caractéristiques de l'activité qui sera réalisée tel le contenu traité ou les objectifs de l'activité (repéré chez l'ensemble des sujets/  $\bar{x} = 21$  % du temps), à donner des consignes diverses pour la réalisation d'une tâche proposée ( $\bar{x} = 6,8$  % du temps – observé dans les activités de six participants) ou encore à donner des informations diverses aux élèves (constaté chez sept sujets/  $\bar{x} = 13,9$  % du temps de préparation). Ces actions occupent à elles seules plus de 90 % du temps total dédié à cette phase de l'activité.

Par ailleurs, la participation des élèves lors de cette phase semble limitée dans la mesure où, outre les actions liées au recueil des perceptions des élèves qui les conduisent à exprimer un point de vue sur un élément donné, seule une infime partie du temps destiné à cette phase de l'activité est consacrée à des actions qui sollicitent une véritable participation de l'élève et, de ce fait, une certaine implication cognitive de ce dernier dans la réalisation de l'activité comme de leur faire observer et décrire des images ou des illustrations présentées par le futur enseignant (observé dans les activités mises en œuvre par les sujets S4 et S7/  $\bar{x} = 7,4$  %).

Comme prévu antérieurement, les trois actions les plus fréquentes, soit celles de présenter l'activité, de recueillir des perceptions et de récapituler des aspects vus antérieurement, seront caractérisées davantage dans les sous-sections qui suivent.

### *3.1.1 Caractéristiques des rappels réalisés durant la phase de préparation*

Le tableau 37 permet de caractériser les rappels identifiés dans les pratiques de l'ensemble des participants dans la première phase de leur activité et qui représentaient à eux seuls plus de 30 % du temps octroyé par les sujets à cette phase d'introduction ou de préparation.

**Tableau 37**  
**Caractéristiques des rappels durant la phase de préparation**

Sujets	Objet de l'action	Modalité d'opérationnalisation	Contexte de réalisation	Support matériel	Modalité d'utilisation
S1	- Connaissances factuelles - Habiletés techniques - Gestion comportements	- Questions fermées - Échanges dirigés - Exposé	- Collectif	- Carte géo. - Affiche	- Support visuel
S2	- Habiletés techniques - Gestion comportements	- Échanges dirigés - Exposé - Questions fermées	- Collectif	- Carte géo.	- Support visuel
S3	- Connaissances factuelles - Gestion comportements - Procédures à suivre - Gestion temps	- Échanges dirigés - Questions fermées - Lecture - Questions semi-ouvertes	- Collectif	- Manuel scolaire	- Source d'informations - Source de questionnement
S4	- Connaissances factuelles - Gestion comportements - Données expérientielles	- Questions fermées - Échanges dirigés - Exposé	- Collectif - Individuel		
S5	- Connaissances factuelles - Attitudes sociales - Gestion comportements	- Échanges dirigés - Exposé - Questions fermées	- Collectif	- Affiche	- Synthèse d'éléments clés
S6	- Gestion comportements - Gestion espace - Matériel à utiliser	- Exposé - Échanges dirigés	- Collectif		
S7	- Connaissances factuelles - Gestion comportements - Matériel à utiliser	- Échanges dirigés - Questions fermées - Exposé	- Collectif - Individuel	- Manuel scolaire - Tableau	- Source d'informations - Support visuel - Synthèse d'éléments clés
S8	- Gestion comportements - Matériel à utiliser - Gestion travail en équipe	- Questions fermées - Échanges dirigés	- Collectif - Équipe - Individuel		
S9	- Connaissances factuelles - Concepts	- Échanges dirigés - Questions fermées	- Collectif	- Affiche	- Synthèse d'éléments clés

Comme on peut le constater, ce sont les apprentissages en jeu (connaissances factuelles, habiletés techniques, développement conceptuel, etc.) développés dans le cadre d'autres activités réalisées précédemment qui sont au cœur même de ces rappels (observé chez sept sujets/ $\bar{x} = 51\%$ ). Toutefois, ces derniers favorisent presque exclusivement les connaissances de type factuel propres à ce domaine d'apprentissage, telles des événements étudiés, des personnages historiques importants, des dates et des lieux historiques (observé dans les activités réalisées par S1, S2, S3, S4, S7 et S8 dans une moyenne de 37,5 % du temps des rappels). Le

développement d'habiletés techniques et le développement conceptuel ne représentent qu'un dixième du temps dédié à ces récapitulations (observé seulement chez les participants S1, S2 et S9/  $\bar{x} = 13,2 \%$ ).

Par ailleurs, observé dans les rappels effectués par huit sujets, la gestion de la classe, et plus particulièrement la gestion des comportements et du temps représente, 29,4 % du temps moyen consacré à cette action, alors que 6,6 % de ces rappels portent sur d'autres éléments tels le matériel à utiliser (S6, S7 et S8), les procédures à suivre (S3), la gestion du travail d'équipe (S8), etc.

Réalisés presque exclusivement dans un contexte où le futur enseignant intervient auprès de l'ensemble du groupe ( $\bar{x} = 99,1 \%$ ), ces rappels se font majoritairement par une modalité d'opérationnalisation de type semi-directif basée notamment sur des échanges entre enseignant et élèves ( $\bar{x} = 56 \%$  – remarqué dans les activités des neuf sujets) comme l'illustre l'exemple suivant tiré du synopsis du participant S5:

FE: Je veux savoir ce dont tu te souviens sur les Micmacs. Audrey.  
 ÉL: Bien, il fait chaud, là-bas  
 FE: Il fait chaud. Jade  
 ÉL: Il me semble qu'ils voyagent pas mal eux autres  
 FE: Aujourd'hui, non, ils restent sur place. Julie.  
 ÉL: Bien ils font des fêtes comme des Pow Wow, la fête de Ste-Anne  
 FE: OK, donc les deux fêtes traditionnelles des Micmacs. Il y a les Pow Wow, puis il y a la fête de St-Anne. William.  
 ÉL: Ils font de l'artisanat, des paniers avec des piquants de porcs-épics  
 FE: Des tiges de quenouilles aussi, des piquants de porcs-épics. Parfait!  
 ÉL: La pêche  
 FE: OK, il y a la pêche. Ensuite, il y a la [...]  
 ÉL: La coupe forestière

Les rappels que font les futurs enseignants sont mis en place en deuxième lieu en privilégiant une modalité axée sur des questionnements qui renvoient à des



questions plutôt fermées dirigées aux élèves ( $\bar{x} = 30,1 \%$ ). Ce type de questionnement sollicite des réponses précises et généralement uniques et prédéterminées, comme le démontrent les exemples suivants:

Bien, vous savez comme moi, que pour faire des enfants, on a besoin d'un papa et d'une maman. Si on a juste deux papas, cela ne marche pas, donc qu'est-ce qu'il manquait à la Nouvelle-France, s'il y avait juste des hommes? [...]. Nous là, le roi, il voulait que ça soit peuplé. Il voulait que ces gens-là fassent des bébés, mais il y avait juste des hommes. Qu'est-ce qu'il manquait? [...] Bien oui, mais pour avoir des femmes, qu'est-ce qu'ils ont fait? (S3)

Le nord, est-ce que c'est en haut, ou c'est vers le bas? [...] Et si je vous dis à l'ouest, est-ce que ça va être de ce côté-ci, ou ça va être de ce côté-là. (S2)

Inuktitut, oui... Est-ce qu'ils parlent juste cette langue-là [...] ou ils parlent aussi le français puis l'anglais? (S9)

Certes, les modalités de réalisation des rappels invitent l'élève à verbaliser certaines connaissances factuelles et techniques vues antérieurement. Elles demandent également une certaine implication de l'élève dans l'action réalisée par l'enseignant évitant à ce dernier de fournir seul, et de l'extérieur, les différentes connaissances censées être déjà apprises par les élèves. Toutefois, tant dans les échanges semi-dirigés que dans les questionnements directs, le temps dont disposent les élèves pour formuler leurs réponses reste minime.

Enfin, soulignons que les rappels ne se font pas nécessairement en ayant recours à des supports didactiques. En effet, dans cinq activités observées le futur enseignant ou l'élève recourt à un support matériel quelconque pour réaliser des rappels, ce qui représente une moyenne de 36,8 % du temps accordé à ces derniers. Il s'agit surtout du tableau et des affiches préparées par le futur enseignant lui-même utilisés davantage comme une source de synthèse des informations clés contenues dans les rappels réalisés ainsi que du manuel scolaire qui sert notamment de source

importante d'informations pour réaliser ces rappels de même que pour illustrer visuellement certains de ses propos.

### 3.1.2 Caractéristiques des expressions des perceptions réalisées durant la phase de préparation

Faire en sorte que les élèves expriment par des moyens divers leurs opinions et préconceptions vis-à-vis d'une thématique donnée ou une question prédéterminée représente la deuxième catégorie d'action la plus importante que les futurs enseignants mettent en œuvre dans le cadre de la phase de préparation de leur activité (réalisé par six futurs enseignants et représentant une moyenne de 20,2 % du temps octroyé à cette première étape de l'activité), comme nous pouvons le constater dans le tableau 38 ci-après.

**Tableau 38**  
**Caractéristiques des expressions des perceptions durant la phase de préparation**

Sujets	Objet de l'action	Modalité d'opérationnalisation	Contexte de réalisation	Support matériel	Modalité d'utilisation
S1	- Données expérientielles - Habiletés techniques - Connaissances factuelles	- Questions fermées - Questions ouvertes - Questions indéterminées	- Collectif	- Manuel scolaire - Carte géo. - Affiche	- Support visuel - Synthèse d'éléments clés
S2	- Données expérientielles - Connaissances factuelles - Objet indéterminé	- Questions fermées - Questions ouvertes	- Collectif	- Affiche	- Synthèse d'éléments clés
S3	- Données expérientielles	- Questions fermées - Questions semi-ouvertes - Échanges dirigés - Questions ouvertes	- Collectif	- Affiche - Manuel scolaire	- Support visuel - Synthèse d'éléments clés - Source de questionnements
S4	- Données expérientielles - Connaissances factuelles	- Questions fermées - Questions ouvertes - Échanges dirigés	- Collectif	- Manuel scolaire - Affiche	- Support visuel - Source de questionnements
S7	- Données expérientielles	- Questions fermées	- Collectif		
S8	- Données expérientielles	- Questions fermées - Questions ouvertes - Questions semi-ouvertes	- Collectif	- Illustration	- Support visuel

Cela est le cas, entre autres, des participants S1 et S3. Alors que le sujet S3 a, par exemple, invité les élèves à émettre leurs opinions par rapport au mariage (âge

auquel on se marie, caractéristiques recherchées chez le partenaire, etc.) avant de leur présenter des informations diverses concernant la réalité des Filles du roi dans la société française en Nouvelle-France au XVIII<sup>e</sup> siècle et plus particulièrement les conditions dans lesquelles ces filles se mariaient dans cette société, le sujet S1, dans le but de travailler les caractéristiques d'une société ailleurs dans le monde (la société égyptienne) afin de les comparer par la suite à celles de la société d'appartenance de l'élève, les questionne sur ce qu'il pourrait y avoir en Égypte, selon eux:

Savez-vous ce qu'il pourrait y avoir en Égypte? Qu'est-ce qu'il peut y avoir en Égypte? C'est comment en Égypte? Dans votre tête, là, quand vous parlez d'Égypte, comment vous voyez l'Égypte?  
Dominic (S1)

Exclusivement réalisé dans un contexte de groupe classe et assuré en grande partie par le futur enseignant qui donne la parole et filtre les réponses données par les apprenants, le recueil des préconceptions face à un sujet déterminé se fait majoritairement par des modalités basées sur le tandem questions-réponses où l'action de l'enseignant consiste prioritairement à poser les questions aux élèves et à assurer le bon déroulement des interventions éventuelles de ces derniers ( $\bar{x} = 89,5\%$  du temps dédié au recueil des perceptions). Cependant, plus de 65 % du temps total octroyé à des questionnements visant à recueillir des perceptions des élèves est réalisé par le biais de questions de type fermé dont les réponses sont pratiquement prédéterminées et uniques. Les extraits suivants permettent d'illustrer ce recueil de perceptions fait par l'entremise de questions fermées:

Alors ceux qui vivaient dans les villages où il y avait des maisons longues, est-ce que tu crois que leur principale activité était de se déplacer pour chasser, [...] de cultiver la terre, [...] ou de voyager pour vendre des fourrures? (S4)

Est-ce que tu penses qu'au Maroc, il fait froid ou il fait chaud? Levez la main, ceux qui pensent qu'il fait froid [...]. OK, levez la main ceux qui pensent qu'il fait chaud. OK super! [...]. Est-ce que vous



pensez [...]. Est-ce que tu penses que les personnes au Maroc ont la peau noire ou la peau blanche? (S2)

Ceux qui habitent aux Îles-de-la-Madeleine, on dit que ce sont des Madelinots. Et ceux qui vivent en Égypte, ils sont quoi? On dit qu'ils sont des...(S1)

Est-ce que tu penses que les femmes et les hommes peuvent porter le foulard? Ou c'est juste les hommes, ou juste les femmes? Est-ce que tu penses que c'est juste les femmes qui portent le foulard, juste les hommes ou les deux? (S2)

Si ces questions induisent des réponses faciles à prendre en considération et à valider à la suite d'une recherche d'informations ou des explications sur le contenu qui seront données par le futur enseignant, elles sollicitent rarement une justification de la part de l'élève par rapport au contenu de leurs préconceptions. On note toutefois que dans 13,5 % du temps, ce recueil prend une tournure un peu plus ouverte permettant aux élèves, tout en étant très balisés par les futurs enseignants, d'entrevoir et d'exprimer leurs préconceptions avec une certaine latitude:

OK, toi, tu crois que ce sont eux qui ne se déplaçaient pas beaucoup, pourquoi? [...]. Pourquoi toi, tu penses que les Amérindiens qui vivent dans les tipis construisent ce type d'habitation? Je n'ai pas de choix de réponses à te donner. Tu m'écris vraiment ce que toi, il te vient en tête. Pourquoi est-ce qu'ils construisaient ce type d'habitation-là? Donne-moi la raison qui te vient en tête. Pourquoi ils ont choisi de vivre dans des tipis? (S4)

Afin de soutenir l'expression des perceptions, une variété de dispositifs matériels sont utilisés dans la réalisation de cette action (manuel scolaire, cahier d'activités, carte géographique, illustrations, etc.). En effet, de la totalité temporelle que les futurs enseignants accordent aux élèves pour s'exprimer sur leurs préconceptions, l'utilisation d'un support matériel est constatée dans presque 85 % du temps (identifié dans cinq des six activités). Il s'agit notamment du manuel scolaire et des affiches construites par les enseignants eux-mêmes. Le premier agit notamment à

titre de source des questions que proposeront les futurs enseignants aux élèves et le deuxième sert à la fois à réaliser une synthèse des opinions émises par les élèves pouvant éventuellement servir à conserver des traces de leurs perceptions afin de faciliter le retour sur les apprentissages réalisés et à donner un support visuel à cette action. Toutefois, comme nous allons le voir plus loin, aucun lien n'est réalisé entre les perceptions initiales exprimées en début d'activité et les nouveaux acquis.

### *3.1.3 Caractéristiques des présentations de l'activité durant la phase de préparation*

Le tableau 39 présente la répartition des catégories qui permettent de décrire schématiquement l'action de présentation de l'activité proposée aux élèves dans le cadre de la phase de préparation de l'activité mise en œuvre par les futurs enseignants. Ainsi, si, d'une façon générale, la totalité des futurs enseignants prend du temps pour bien présenter l'activité qui sera réalisée ( $\bar{x} = 21\%$  du temps octroyé à la phase de préparation de l'activité), les objectifs d'apprentissage visés ainsi que les savoirs propres au domaine des sciences humaines et sociales qui feront l'objet même d'un processus d'enseignement-apprentissage dans le cadre de l'activité et qui justifient en quelque sorte le recours à un dispositif de formation visant sa réalisation ne sont presque jamais énoncés (observé seulement dans les activités des sujets S2, S6, S7 et S9 –  $\bar{x} = 4\%$  du temps de présentation de l'activité).

La présentation de l'activité réalisée par les futurs enseignants dans la phase de préparation de l'activité repose ainsi essentiellement, d'une part, sur le support matériel qui sera utilisé pendant la réalisation de l'activité ( $\bar{x} = 30,5\%$  – observé chez les neuf sujets) et sur des aspects liés à la gestion de la classe ( $\bar{x} = 24,9\%$  – noté dans les pratiques de sept sujets) et, d'autre part, sur la procédure à suivre afin de réaliser l'activité proposée ( $\bar{x} = 19\%$  – remarqué chez cinq sujets).

**Tableau 39**  
**Caractéristiques des présentations de l'activité durant la phase de préparation**

Sujets	Objet de l'action	Modalité d'opérationnalisation	Contexte de réalisation	Support matériel	Modalité d'utilisation
S1	- Matériel à utiliser - Autre	- Questions fermées - Exposé	- Collectif		
S2	- Matériel à utiliser - Données expérientielles - Connaissances factuelles	- Exposé - Échanges dirigés	- Collectif		
S3	- Procédures à suivre - Gestion des comportements - Matériel à utiliser - Gestion du temps - Gestion de l'espace	- Exposé - Échanges dirigés - Démonstration de la tâche	- Collectif - Équipe		
S4	- Gestion du temps - Procédures à suivre - Matériel à utiliser - Gestion de l'espace - Gestion des comportements	- Exposé - Échanges dirigés	- Collectif - Individuel	- Tableau	- Support visuel
S5	- Matériel à utiliser - Gestion des comportements	- Exposé - Échanges dirigés	- Collectif		
S6	- Procédures à suivre - Matériel à utiliser - Gestion des comportements - Gestion du temps - Attitudes sociales - Concepts	- Exposé - Échanges dirigés	- Collectif		
S7	- Matériel à utiliser - Gestion des comportements - Procédures à suivre - Gestion du temps - Connaissances factuelles	- Exposé - Échanges dirigés	- Collectif	- Fiche d'exercices - Manuel scolaire - Tableau	- Synthèse d'éléments clés - Support visuel
S8	- Procédures à suivre - Matériel à utiliser - Gestion des comportements - Gestion du temps	- Démonstration de la tâche - Échanges dirigés - Exposé	- Collectif		
S9	- Matériel à utiliser - Gestion des comportements - Gestion de l'espace - Habiletés intellectuelles	- Exposé	- Collectif		

Lorsque cette présentation porte sur le support matériel à utiliser, elle est centrée soit sur une description de l'ensemble du matériel dont l'élève disposera pour réaliser l'activité, soit sur une clarification de la modalité prévue d'utilisation de celui-ci, comme l'indiquent les exemples qui suivent:



La petite feuille que je t'ai distribuée, c'était pour savoir s'il y a des choses que tu sais déjà sur le Maroc. (S2)

Là, tu as ton manuel avec toi, c'est parce que je te permets d'aller chercher les réponses à tes questions [...]. Tu peux toujours ouvrir ton manuel, aller chercher les réponses aux questions que je te pose, si on en a besoin. (S7)

Donc, il y a aussi les textes sur les animaux totémiques, pour les troisièmes années, les sociétés iroquoiennes, que tu peux venir chercher. (S2)

Par contre, lorsque cette présentation porte sur la gestion de la classe, il s'agit notamment de donner quelques précisions quant à l'organisation temporelle de l'activité (remarqué dans l'activité des sujets S3, S4, S7, S6 et S8), à l'organisation spatiale de la classe (noté chez les sujets S3, S4 et S9), mais surtout sur la gestion de la discipline en précisant aux élèves le comportement qui est attendu au cours de l'activité ou encore certaines règles de conduite à respecter (identifié dans l'activité de sept sujets sur neuf), comme le suggèrent les extraits suivants:

À partir de maintenant, si tu veux parler, tu lèves la main. Félix va s'occuper du tableau repère [...]. Donc tu peux ranger tout ce que tu as sur ton bureau. Tu n'as pas besoin de rien. (S9)

Il y a aussi des fils par terre, donc on fait attention. Je n'ai pas envie d'aller à l'hôpital avec vous autres, parce que vous êtes tombés [...]. OK, donc, tu continues, même si ça t'excite un peu, même si tu es énervé, tu gardes ton calme, tu lèves ta main. (S3)

Qu'est-ce que je vous ai dit de faire, tout à l'heure? On fait comme d'habitude, OK. En chuchotant, très important [...]. Le sonomètre, donc nous, dans notre classe, on utilise le sonomètre, quand on travaille en équipe. C'est un système de lumières. Quand ça va bien, la lumière verte est allumée, elle clignote. Quand le ton commence à monter, elle devient jaune, et quand le ton est trop haut, elle devient rouge, et ça fait un bruit. Quand ça fait un bruit, on met un X au tableau [...]. Après trois X, on retourne à nos places, puis on travaille individuellement. (S6)

Comme la plupart des actions mises en œuvre dans le cadre de cette première phase de l'activité, cette présentation est destinée à l'ensemble des élèves dans un contexte collectif ( $\bar{x}$  = de 98,7 %). Toutefois, la modalité de mise en œuvre privilégiée diffère essentiellement de celle des deux actions décrites précédemment. Pour présenter l'activité aux élèves, les futurs enseignants valorisent plutôt un mode d'exposition par l'enseignant, à raison d'environ 55 % du temps total concerné à cette action (observé chez l'ensemble des sujets) avec quelques variations vers un mode plutôt semi-directif impliquant des échanges entre enseignant et élèves dans 22,6 % du temps (observé chez sept sujets).

Par ailleurs, même si la présentation et la précision de l'activité portent en grande partie sur des matériels qui seront utilisés dans le cadre de cette activité, le recours à ces derniers est pratiquement inexistant, n'ayant été constaté que chez les sujets S4 et S7 et n'occupant qu'une moyenne de 10 % du temps destiné par ceux-ci à la réalisation de cette action.

### **3.2 Description des actions mises en œuvre durant la phase de réalisation**

Réalisée majoritairement par l'enseignant en contexte collectif (71,8 %), mais sans négliger une part importante prise en charge par l'élève en contexte de travail d'équipe (23,3 %), la phase de réalisation constitue le cœur même de l'activité observée représentant approximativement 50 % du temps total octroyé à la séquence d'enseignement-apprentissage mise en œuvre par les futurs enseignants qui ont participé à cette étude.

Le tableau 40 montre la répartition des actions des futurs enseignants identifiées dans l'analyse de cette deuxième phase.



**Tableau 40**  
**Actions réalisées par les futurs enseignants durant la phase de réalisation**

Sujets	Actions réalisées	Temps	%
S1	- Donne des informations	00:08:26,2	41,4%
	- Fait observer	00:05:22,4	26,4%
	- Donne des consignes	00:04:25,2	21,7%
	- Propose un exercice	00:02:07,7	10,5%
S2	- Fait observer	00:11:18,0	43,8%
	- Donne des informations	00:10:03,7	39,0%
	- Donne des consignes	00:02:08,0	8,3%
	- Fait un rappel	00:02:03,4	8,0%
S3	- Donne des informations	00:18:08,2	82,2%
	- Donne des consignes	00:03:00,5	13,6%
	- Fait un rappel	00:00:54,0	4,1%
S4	- Donne des informations	00:10:43,7	47,8%
	- Fait observer	00:03:35,2	16,0%
	- Fait exprimer des perceptions	00:03:04,0	13,7%
	- Vérifie la compréhension	00:01:52,6	8,4%
	- Fait un rappel	00:01:42,7	7,6%
	- Donne des consignes	00:01:28,7	6,6%
S5	- Donne des informations	00:10:20,1	47,0%
	- Fait lire en silence	00:04:44,8	21,6%
	- Fait observer	00:02:51,0	13,0%
	- Donne des consignes	00:02:49,1	12,8%
	- Résume un propos	00:01:14,8	5,7%
S6	- Propose un exercice	00:09:46,5	32,8%
	- Donne des informations	00:06:22,7	21,4%
	- Fait observer	00:05:11,8	17,5%
	- Donne des consignes	00:04:16,4	14,3%
	- Fait un rappel	00:02:29,4	8,3%
	- Vérifie la compréhension	00:01:40,4	5,6%
S7	- Donne des informations	00:02:16,9	24,0%
	- Propose un exercice	00:02:14,1	23,5%
	- Vérifie la compréhension	00:01:36,8	17,0%
	- Donne des consignes	00:01:21,3	14,2%
	- Fait un rappel	00:01:15,7	13,3%
	- Résume un propos	00:00:46,4	8,1%
S8	- Fait observer	00:24:43,6	73,0%
	- Donne des consignes	00:06:04,0	17,9%
	- Donne des informations	00:03:06,0	9,1%
S9	- Donne des informations	00:09:25,0	85,1%
	- Fait un rappel	00:01:19,0	11,9%
	- Fait exprimer des perceptions	00:00:20,2	3,0%

Même si les types d'actions réalisées par les futurs enseignants sont plus nombreux et variés que ceux identifiés lors de la phase de préparation et celle de



conclusion de l'activité, il ressort du tableau ci-dessus que ces interventions se centrent, pour l'essentiel, autour de trois actions principales qui représentent ensemble 80 % des actions réalisées par l'enseignant dans la deuxième phase de l'activité: l'explication ou la transmission par différents moyens (lecture, exposé, vidéo, etc.) d'informations aux élèves ( $\bar{x} = 40$  % du temps dédié à cette phase de l'activité – identifié chez l'ensemble des sujets); l'observation d'images et des illustrations en lien avec la thématique centrale de l'activité ainsi que la description ou l'analyse de ces images et illustrations ( $\bar{x} = 22,8$  % – repéré dans l'activité de six participants); et la distribution de consignes de travail pour une tâche à réaliser ( $\bar{x} = 13,4$  % – observé dans l'action de huit sujets). Une description plus détaillée de ces trois actions se trouve dans les sous-sections suivantes.

### *3.2.1 Caractéristiques des informations données aux élèves durant la phase de réalisation*

L'importance accordée par les futurs enseignants, lors de l'entrevue de planification, au développement chez l'élève d'un *corpus* de connaissances factuelles sur sa société d'appartenance et sur son fonctionnement semble trouver écho dans les activités observées. Comme l'indique le tableau 41, les informations qui sont expliquées ou données par les futurs enseignants dans le cadre de la deuxième phase de leur activité (phase de réalisation) visent tout d'abord à transmettre par des moyens divers (ex.: la lecture d'un texte dans le manuel scolaire, l'observation de cartes, l'exposé magistral de l'enseignant, la présentation d'images, etc.) un *corpus* de connaissances factuelles en lien avec la société ou la thématique étudiée telles des moments historiques, des lieux, des événements et des personnages jugés importants, etc. (constaté dans les activités de 8 sujets/ $\bar{x} = 67,1$  % du temps octroyé à la transmission d'informations), tel que l'illustrent les exemples suivants:

En 1759, l'armée anglaise est débarquée, puis là, tu les vois arriver. Ils sont sur le fleuve, ils sont plusieurs, ils sont très nombreux avec leur drapeau de l'Angleterre et ils débarquent à Québec, prêt à attaquer les Français, qui devaient peut-être un peu être préparés à

leur arrivée, mais ils ne se doutaient peut-être pas qu'ils allaient être si nombreux. Alors, c'est ce qu'on voit, c'est une image qui reproduit un peu la scène de quand les Anglais sont arrivés pour prendre possession du territoire où les Canadiens-Français de la Nouvelle-France étaient établis. (S7)

OK, il y en avait 700 à peu près, des hommes, puis il y avait seulement 45 femmes [...]. Pour permettre aux hommes célibataires de se trouver une épouse, on propose à des jeunes filles françaises, qui viennent de France, de venir s'établir dans la colonie de Nouvelle-France. Comme le coût de la traversée en Nouvelle-France est payé par le roi on appelle ces filles-là, les Filles du roi. [...]. Donc, la majorité d'entre elles sont des orphelines élevées par des religieuses qui sont âgées entre 16 et 25 ans. Donc, on dit souvent qu'ils arrivaient, puis le mariage se faisait dans les jours ou les semaines suivantes. (S3)

René Lévesque faisait partie du gouvernement de Jean Lesage, donc il a été élu avec Jean Lesage en 1960, si je me souviens bien. En 1960, puis en 1963 ou quelque chose... Ou peut-être après... Pas certain en tout cas. Je dois l'avoir là. Si je veux, je vais l'avoir [...]. Et au bout d'un moment, René Lévesque, ce qu'il a fait, c'est qu'il est parti du gouvernement. Il est parti du gouvernement de Jean Lesage, puis il est allé fonder le parti québécois. (S8)

**Tableau 41**  
**Caractéristiques des informations données durant la phase de réalisation**

Sujets	Objet de l'action	Modalité d'opérationnalisation	Contexte de réalisation	Support matériel	Modalité d'utilisation
S1	- Connaissances factuelles - Données expérientielles	- Exposé - Échanges dirigés	- Collectif	- Manuel scolaire - Ressource audiovisuelle - Affiche	- Source d'informations - Support visuel
S2	- Données expérientielles - Habiletés techniques	- Exposé - Échanges dirigés	- Collectif	- Illustration - Ressource audiovisuelle	- Source d'informations - Support visuel
S3	- Connaissances factuelles - Autre	- Exposé	- Collectif	- Ressource audiovisuelle	- Source d'informations
S4	- Connaissances factuelles - Données expérientielles - Habiletés techniques	- Lecture - Exposé - Échanges dirigés	- Collectif	- Manuel scolaire - Tableau	- Source d'informations - Support visuel
S5	- Connaissances factuelles - Données expérientielles - Attitudes sociales	- Exposé - Lecture - Échanges dirigés	- Collectif	- Manuel scolaire - Illustration	- Source d'informations - Support visuel



S6	- Connaissances factuelles - Habiletés techniques	- Exposé - Échanges dirigés	- Équipe	- Manuel scolaire - Carte géo.	- Source d'informations - Support visuel
S7	- Connaissances factuelles - Concepts	- Exposé	- Collectif	- Manuel scolaire - Fiche d'exercices - Ressource audiovisuelle	- Source d'informations - Support visuel - Synthèse d'éléments clés
S8	- Connaissances factuelles - Données expérientielles - Autre	- Exposé - Échanges dirigés	- Équipe - Collectif	- Illustration	- Support visuel
S9	- Connaissances factuelles - Données expérientielles	- Questions semi-ouvertes - Exposé - Échanges dirigés	- Collectif	- Affiche	- Source d'informations - Support visuel

Cette action se centre également, dans les activités mises en œuvre par six futurs enseignants (S1, S2, S4, S5, S8 et S9), sur la transmission des informations diverses basées davantage sur des données expérientielles des futurs enseignants eux-mêmes ( $\bar{x} = 22,6$  % du temps passé à transmettre des informations). C'est le cas, par exemple, du participant S2 dont la plupart des informations données aux élèves par rapport à certaines caractéristiques de la société étudiée (le Maroc) reposent sur ses expériences personnelles vécues dans le cadre d'un séjour de trois mois passés dans ce pays africain ainsi que le suggèrent les extraits suivants:

Puis l'autobus, c'est une petite van, c'est vraiment pas grand. Regarde ici, c'est une toute petite van. C'est la grosseur pratiquement d'une van familiale comme on a ici [...]. C'est vraiment pas grand, puis on est tous assis collés, collés là-dedans. Les enfants arrivent là-dedans le matin. C'est vraiment pas de gros autobus comme on a ici. Vous êtes chanceux d'avoir des gros autobus comme ça. Ils sont quasiment trois fois plus grands. (S2)

Son foulard, elle le met à chaque jour. À chaque jour. Elle se lève le matin, avant de sortir de la maison, elle le met sur sa tête, mais cette petite fille-là, je l'avais dans ma classe, mais c'était la seule de l'école qui portait un voile, parce que probablement que ses parents voulaient. (S2)



Eux autres, à la récréation, quand la cloche sonne, ils s'en vont dehors, mais ils n'ont pas de diabolo, ils n'ont pas de balles. Ils n'ont aucun jouet, ils n'ont pas de cordes à danser, ils n'ont pas de ballon. Ils n'ont pas [...]. Ils en ont juste pas. C'est pas permis [...]. Puis, la cour de récréation au complet, c'était environ gros deux fois comme la classe. C'est pas grand comme cour de récréation. Imagine toute une école dans un espace qui est grand deux fois comme la classe [...]. Puis là, eux autres, ce qu'ils font, pour s'amuser, ils se font des jeux entre eux, donc ils ont beaucoup, beaucoup d'imagination pour s'inventer des jeux, puis jouer entre eux. (S2)

Enfin, le développement d'autres apprentissages, tels le développement conceptuel, les habiletés techniques et les attitudes sociales, ne représente qu'une infime partie du contenu de ces informations transmises, soit une moyenne de 5,2 % du temps passé à donner des informations aux élèves tel qu'observé dans les activités des sujets S2, S4, S5, S6 et S7.

Ces informations, généralement mises en œuvre dans un contexte collectif et dirigé à l'ensemble des élèves de la classe ( $\bar{x} = 89,4 \%$ ), sont transmises aux élèves, la plupart du temps, par des expositions ( $\bar{x} = 58,1 \%$  du temps réservé à la transmission d'informations), que ce soit par le futur enseignant lui-même (remarqué dans les activités de huit sujets) ou encore transmises par des moyens multimédias divers tels un film ou encore une cassette audio (identifié chez les participants S1 et S3).

La participation de l'élève à ce processus de transmission des informations et de contenu est, par ailleurs, sollicitée dans environ 35 % du temps, soit à travers des échanges dirigés où l'enseignant permet aux élèves de questionner ou de compléter certaines informations (repéré dans l'activité mise en œuvre par sept sujets), soit en leur faisant lire eux-mêmes à la classe des informations directement dans leurs manuels scolaires (observé chez les sujets S4 et S5). D'ailleurs, les manuels scolaires, avec les ressources audiovisuelles, constituent des supports indispensables à l'action des futurs enseignants quand cette action vise à donner des informations aux élèves

(utilisé par sept futurs enseignants/  $\bar{x} = 72$  % du temps de réalisation de cette action). Ils agissent notamment à titre de sources d'informations (tant pour l'enseignant que pour les élèves) et de support visuel intéressants pour illustrer les informations données, comme l'indiquent les exemples suivants:

Alors, si tout le monde va à la page 28, je pense que vous être tous là, on voit très bien. On voit très bien que dans l'armée française, ils ne sont pas beaucoup, comparé à l'armée britannique, où ils sont plus. C'est à peu près 7000 soldats pour l'armée française, puis pour l'armée britannique 40 000 soldats. Donc eh [...], déjà en partant, les Britanniques ont une longueur d'avance, ils sont plus nombreux. (S7)

Ici, alors si on regarde le climatogramme à la page 13, le petit encadré qui est dans le bas, où c'est écrit numéro 5, on voit le climat de la zone arctique puis la végétation arctique. Là, tu vois, la végétation arctique, il y a de la verdure. Ça ressemble un peu à du gazon, mais c'est plutôt de la mousse, puis c'est dans le haut du Québec. Dans le haut du Québec, tu sais, c'est pas chaud, il fait froid. (S7)

Nomades [...]. Alors les Iroquoiens, ils sont nomades [...]. Les Iroquoiens, ils vivent en bas ici. Si tu regardes à la page 22, quelle couleur elle est, la même partie? La partie en rouge, à la page 18, quelle couleur, à la page 22? [...]. Ce sont les régions en bleu. C'était la grande région. Il fait plus froid. Il y a beaucoup de montagnes et de lacs et beaucoup d'animaux sauvages et de poissons, alors les conditions sont idéales pour la chasse et la pêche. (S4)

### 3.2.2 Caractéristiques des observations d'images durant la phase de réalisation

Si l'action la plus fréquemment réalisée dans le cadre de la deuxième phase de l'activité renvoie davantage à la transmission d'un *corpus* de savoirs prédéterminés adressé aux élèves qui restent essentiellement des spectateurs passifs du discours de l'enseignant, la deuxième action – axée sur l'observation et la description d'illustrations (images, photos, etc.) – permet de mettre l'élève en action et d'en solliciter davantage une certaine implication cognitive dans la réalisation de l'activité. En fait, dans 26,8 % du temps total octroyé par six futurs enseignants à



cette phase de réalisation de l'activité, l'élève est invité à observer et à décrire des images diverses en lien avec la thématique étudiée (tableau 42).

**Tableau 42**  
**Caractéristiques des observations durant la phase de réalisation**

Sujets	Objet de l'action	Modalité d'opérationnalisation	Contexte de réalisation	Support matériel	Modalité d'utilisation
S1	- Connaissances factuelles - Données expérientielles	- Échanges dirigés	- Collectif	- Manuel scolaire	- Support visuel
S2	- Données expérientielles - Autre	- Questions fermées - Échanges dirigés - Questions indéterminées	- Collectif	- Illustration	- Support visuel
S4	- Habiletés techniques - Connaissances factuelles - Autre	- Questions fermées	- Collectif	- Manuel scolaire	- Source d'informations - Support visuel
S5	- Données expérientielles	- Échanges dirigés - Questions fermées	- Collectif	- Manuel scolaire - Illustration	- Source d'informations - Support visuel
S6	- Données expérientielles	- Questions fermées	- Équipe - Individuel	- Fiche d'exercices	- Support visuel
S8	- Données expérientielles - Connaissances factuelles - Autre	- Questions fermées - Questions ouvertes - Questions semi-ouvertes - Échanges dirigés	- Équipe	- Illustration	- Source d'informations - Support visuel

C'est sur ce principe de l'observation d'images que le participant S2, par exemple, amène les élèves à percevoir, à partir de photos sur le Maroc, certaines connaissances qui seraient codifiées dans ces photos et à construire ainsi un certain apprentissage sur cette société. C'est également par le biais de l'observation de différentes photos représentant la période des années 1960 que le participant S8 permet aux élèves de faire émerger des connaissances déjà acquises sur la Révolution tranquille, période étudiée en classe au moment de notre prélèvement vidéo. Ainsi, plutôt que de transmettre les contenus d'apprentissages aux élèves, ces futurs enseignants mettent l'élève en contact direct avec le phénomène à étudier afin qu'ils saisissent par eux-mêmes certaines de ses caractéristiques (son fonctionnement).



Toutefois, lorsque les futurs enseignants font réaliser aux élèves des activités d'observation d'illustrations, celles-ci renvoient la plupart du temps ( $\bar{x} = 72 \%$ ) à l'expérience sensible des élèves, à leur perception à l'égard de telles images ou phénomènes traités (ce qu'ils voient sur les images ou perçoivent de celles-ci) tel qu'identifié dans l'activité de cinq sujets. Les apprentissages à développer dans le cadre des activités mises en œuvre ne représentent qu'un quart du temps destiné à ce type d'action, dont 17,3 % seraient en lien avec des connaissances factuelles et 9,5 % en lien avec des habiletés techniques spécifiques à ce domaine (constaté chez les sujets S1, S4 et S8 seulement). Les exemples suivants illustrent bien cette situation:

C'est ça, puis qu'est-ce que c'est? (le futur enseignant pointe l'image). Ça parle de quoi ça? OK, ça te dit tu quelque chose? Ça t'allume, toi, sur quelque chose? [...]. OK, donc ça te fait penser à quoi, ça? Enseignement. Là, il y a l'enseignement, mais il n'y a pas de frères et soeurs, OK, donc est-ce que les enseignants sont des frères et des soeurs, ou est-ce que c'est autre chose? (S8)

Qu'est-ce que vous voyez sur cette photo? Émy, qu'est-ce que tu remarques? [...]. Qu'est-ce que vous remarquez sur la façon dont l'école est faite? Camille [...]. Y a-t-il quelque chose de spécial? [...]. Y a-t-il autre chose que vous aviez à dire sur la photo? Y a-t-il autre chose que tu peux voir? (S2)

OK, page 30. Donc, là, si tu regardes juste l'image à la page 30, tu vas voir, il y a une petite image en haut, j'aimerais ça que tu la regardes. Qu'est-ce que tu penses que l'image représente? Qu'est-ce que tu vois, toi? [...]. Il y a un monsieur qui est en train de parler de quelque chose à des personnes, autour d'un feu, hein? Est-ce que ça t'arrive, toi, parfois, de faire des fêtes aussi, autour d'un feu? [...]. Est-ce que ça t'arrive de t'installer autour d'un feu puis de [...]. Qu'est-ce qu'on fait, normalement, avec nos branches, là? Qu'est-ce qu'on fait cuire, dans le feu? (S5)

Sans aucune identification préalable des éléments d'ordre descriptif permettant de centrer le regard des élèves sur certains aspects importants des illustrations qui font l'objet de l'observation, ces interventions s'appuient sur une

modalité axée davantage sur le questionnement des élèves ( $\bar{x} = 62,5 \%$ ). Elles privilégient ainsi des questions de type fermé pour plus de la moitié du temps consacré à l'observation ( $\bar{x} = 55,1 \%$ ), ne soumettant l'élève que dans 7,4 % du temps à des questions de type ouvert ou semi-ouvert (observé chez les futurs enseignants S2 et S8 seulement).

Ces questionnements sont, par ailleurs, à la différence de la plupart des actions décrites jusqu'alors, réalisés tantôt en contexte de travail individuel ou d'équipe où les élèves doivent spontanément, ou à l'aide des questions posées par le futur enseignant pendant la réalisation de l'activité, décrire différentes illustrations proposées ( $\bar{x} = 33,3 \%$ ), tantôt en contexte de grand groupe, dans lequel l'enseignant formule et présente à l'ensemble de la classe les questions permettant aux élèves d'observer et de décrire ces images ( $\bar{x} = 66,6 \%$ ).

Que les questionnements soient adressés aux équipes ou à l'ensemble du groupe, tant les futurs enseignants que les élèves recourent à des supports matériels, et ce, dans la presque totalité du temps destiné à la réalisation de cette action ( $\bar{x} = 7,6 \%$ ). Il s'agit, par là, principalement, des illustrations telles des images de journaux et des manuels, des photos historiques ou prises par le futur enseignant lui-même, des affiches, etc. présentées très souvent par le biais d'un rétroprojecteur ou d'un projecteur multimédia. Ces ressources didactiques sont utilisées à la fois comme support visuel aux observations que réaliseront les élèves et comme source d'informations dans la mesure où elles contiendraient en elles-mêmes une bonne partie des "connaissances" qui devraient être développées par les élèves à partir de cette expérience sensorielle.

Par ailleurs, il faut noter que dans certaines pratiques observées, les actions de "faire observer" et de "donner des informations" peuvent se succéder et s'alterner. En ce sens, l'observation que fait l'élève est souvent suivie d'un moment d'information que donnent les futurs enseignants. Ces informations viennent soit

valider les observations que dégagent les élèves à partir des illustrations présentées ou encore infirmer le contenu de telles observations et les remplacer par la présentation du “vrai savoir”, comme l’illustrent les deux extraits suivants tirés du synopsis de l’activité du participant S2:

Non, c’est comme un petit mélange de noir et de blanc. C’est pas trop noir, ce n’est pas trop blanc non plus. C’est un petit mélange des deux. Mais ce n’est pas noir. C’est beaucoup bronzé, mais pas noir [...]. Peau mulâtre. (S2)

T’es pas mal bonne, parce qu’il peut y avoir les femmes voilées, mais les hommes peuvent aussi porter le foulard. Sur la tête, dans le désert, c’est important d’avoir un foulard, parce que sinon, quand il y a des grosses tempêtes de sable, là, ça empêche de respirer. Donc, on les appelle les touaregs, ceux qui habitent dans le désert. (S2)

### *3.2.3 Caractéristiques des consignes données aux élèves durant la phase de réalisation*

Comme nous l’avons vu plus haut, donner des consignes pour la réalisation de l’activité ou de la tâche représente le troisième type d’action le plus fréquemment réalisé par les futurs enseignants dans cette deuxième phase de leurs activités ( $\bar{x} = 13,4 \%$ ). L’accent sur la gestion de la classe et du matériel préconisé dans la présentation de l’activité (phase de préparation – tableau 39) trouve ainsi son prolongement dans les consignes données lors de la phase de réalisation (tableau 43).

Tout comme pour la présentation de l’activité, les consignes que donnent les futurs enseignants par rapport à une tâche à effectuer reposent, pour l’essentiel, sur des aspects en lien avec la gestion de la classe, dont 25,2 % du temps en moyenne renvoient à la gestion de l’espace ou des déplacements des élèves (constaté dans l’activité de sept sujets), 5,6 % concernent des consignes en lien avec la gestion organisationnelle du temps (observé chez les sujets S3, S7 et S8) et 24,6 % font plutôt référence à la gestion des comportements des élèves (constaté dans l’activité de sept



sujets). Elles représentent à elles seules plus de 50 % du temps destiné à la transmission de consignes dans cette phase de l'activité:

Une fois que vous avez écrit "vêtements", vous pouvez déposer votre crayon, parce que je vais avoir besoin de vos yeux et de vos oreilles. Jérémie, yeux, oreilles, puis la bouche. Si tu as des questions, tu lèves la main. Ça va me faire plaisir de répondre à tes questions. J'aimerais ça que les crayons soient déposés. (S2)

Il ne faut pas déranger les autres équipes. Qu'est-ce qu'on doit beaucoup faire, quand on remplit notre carnet de bord, qui demande beaucoup de concentration? (S6)

Mais c'est en silence, par exemple, parce que si vous faites du bruit [...]. Non, vous n'êtes pas censés [...]. Parce que, les amis, c'est important d'écouter comme il faut. OK, donc regarde, je ne veux pas que vous touchiez aux bureaux par exemple. Ne touchez pas à votre pupitre. (S1)

À cet axe principal s'ajoutent également des consignes portant sur la façon dont les élèves devront utiliser les matériels et supports didactiques disponibles ( $\bar{x} = 9,2\%$  – repéré chez 5 sujets) ainsi que des consignes liées aux procédures qui doivent être suivies par les élèves pour la réalisation de la tâche proposée ( $\bar{x} = 11,3\%$  – identifié chez 5 sujets).

Les consignes données, que nous associons davantage à la dimension organisationnelle de l'intervention éducative, sont mises en place par les futurs enseignants afin de créer et maintenir un bon climat de travail et un environnement ordonné éventuellement favorable à l'enseignement de la discipline en question et, par conséquent, aux processus d'apprentissage des élèves. Cependant, il importe de préciser qu'elles sont en général mises en place sans égard à la nature et aux caractéristiques des savoirs qui sont au cœur même des apprentissages visés.

**Tableau 43**  
**Caractéristiques des consignes données durant la phase de réalisation**

Sujets	Objet de l'action	Modalité d'opérationnalisation	Contexte de réalisation	Support matériel	Modalité d'utilisation
S1	- Gestion des comportements - Gestion de l'espace - Matériel à utiliser	- Exposé	- Collectif	- Manuel scolaire	- Support visuel
S2	- Gestion des comportements - Gestion de l'espace	- Exposé	- Collectif		
S3	- Gestion du temps - Procédures à suivre - Gestion de l'espace - Gestion des comportements	- Exposé - Échanges dirigés	- Collectif - Individuel	- Tableau	- Synthèse d'éléments clés
S4	- Gestion des comportements - Gestion de l'espace	- Exposé	- Collectif		
S5	- Matériel à utiliser - Gestion de l'espace - Procédures à suivre - Gestion des comportements	- Exposé	- Collectif		
S6	- Matériel à utiliser - Gestion de l'espace - Procédures à suivre - Gestion des comportements	- Exposé	- Collectif - Individuel - Équipe		
S7	- Gestion de l'espace - Procédures à suivre - Matériel à utiliser - Gestion du temps	- Exposé - Échanges dirigés	- Collectif	- Fiche d'exercices	- Support visuel
S8	- Procédures à suivre - Gestion des comportements - Matériel à utiliser - Gestion du travail en équipe - Habiletés intellectuelles - Gestion du temps	- Exposé - Échanges dirigés	- Équipe - Collectif	- Illustrations	- Support visuel

Effectuée dans une moyenne de 79,7 % du temps à l'égard de l'ensemble des élèves de la classe et 7,6 % auprès d'une équipe ou d'un groupe d'élèves, l'action de donner des consignes se fait essentiellement par le biais d'un exposé de la part du futur enseignant ( $\bar{x} = 81,1 \%$ ). C'est lui qui définit et qui ordonne le temps nécessaire pour l'accomplissement de l'activité ou d'une tâche proposée, les comportements désirables et espérés des élèves et les modalités d'organisation spatiale les plus favorables au bon déroulement de l'activité. Pour la réalisation d'une telle action, il se servira rarement d'un support matériel. En effet, le temps que les futurs enseignants S1, S3, S7 et S8 emploient à recourir soit au tableau, au manuel scolaire, à des fiches

d'exercices et à des illustrations dans l'exécution de cette action, entre autres pour illustrer les consignes données, ne représente qu'une moyenne de 13,9 % du temps total destiné à la précision des consignes.

### 3.3 Description des actions mises en œuvre durant la phase d'intégration

Assurée tantôt par l'enseignant dans un contexte collectif de grand groupe ( $\bar{x} = 59,1 \%$ ), tantôt par l'élève en contexte de réalisation individuelle ( $\bar{x} = 25,1 \%$ ) ou dans le cadre d'un travail d'équipe ( $\bar{x} = 15,8 \%$ ), la phase de conclusion de leur activité comprend presque un tiers du total du temps octroyé par les futurs enseignants à la réalisation de leurs activités ( $\bar{x} = 31,1 \%$ ). Le tableau 44 montre la répartition des actions des futurs enseignants identifiées dans l'analyse de cette phase.

Cette phase de conclusion est centrée en grande partie sur la sollicitation des élèves à répondre, seuls ou en équipe, à des questions préparées par les futurs enseignants ou proposées dans leur cahier d'activités en lien avec les aspects étudiés dans l'activité visant l'acquisition ou la consolidation des apprentissages ( $\bar{x} = 33,7 \%$  du temps – remarqué dans l'activité mise en œuvre par six sujets). À ce processus, s'ajoute également une série d'autres interventions, un peu moins fréquentes, certes, mais également importantes si l'on considère le nombre de futurs enseignants qui les réalisent. Elles visent, entre autres, à s'assurer de la compréhension d'une consigne donnée, de la procédure à suivre pour la réalisation d'une tâche, des informations lues ou présentées par le biais d'un film, etc. ( $\bar{x} = 16,7 \%$  – perçu chez l'ensemble des sujets), donner des consignes par rapport à la réalisation de la tâche ( $\bar{x} = 20,2 \%$  – repéré dans six activités), expliquer ou donner des informations aux élèves ( $\bar{x} = 12,9 \%$  – observé dans les activités de huit participants).

Représentant ensemble une moyenne de plus de 65 % du temps total dédié par les futurs enseignants à cette dernière phase de leurs activités, seules les trois actions les plus fréquemment réalisées par les futurs enseignants feront l'objet d'une caractérisation dans les pages qui suivent.



**Tableau 44**  
**Actions réalisées par les futurs enseignants durant la phase d'intégration**

Sujets	Actions réalisées	Temps	%
S1	- Propose un exercice	00:07:23,2	42,4%
	- Vérifie la compréhension	00:05:42,6	32,8%
	- Donne des informations	00:02:56,1	16,8%
	- Fait un rappel	00:01:02,2	5,9%
	- Résume un propos	00:00:22,3	2,1%
S2	- Donne des consignes	00:02:13,7	37,2%
	- Résume un propos	00:02:04,9	34,7%
	- Vérifie la compréhension	00:00:48,3	13,3%
	- Donne des informations	00:00:45,2	12,5%
	- Fait un rappel	00:00:08,0	2,2%
S3	- Vérifie la compréhension	00:03:13,2	42,5%
	- Donne des informations	00:02:56,1	38,8%
	- Fait un rappel	00:01:02,2	13,7%
	- Résume un propos	00:00:22,3	4,8%
S4	- Propose un exercice	00:11:33,5	60,3%
	- Vérifie la compréhension	00:03:23,5	17,8%
	- Donne des consignes	00:02:51,7	15,0%
	- Donne des informations	00:01:03,4	5,5%
	- Fait un rappel	00:00:17,0	1,5%
S5	- Propose un exercice	00:07:51,4	34,2%
	- Donne des consignes	00:07:15,2	31,7%
	- Vérifie la compréhension	00:06:12,4	27,0%
	- Fait une mise en commun	00:01:38,0	7,1%
S6	- Propose un exercice	00:11:05,2	39,9%
	- Donne des consignes	00:05:39,6	20,4%
	- Fait un rappel	00:05:14,0	18,9%
	- Fait observer	00:02:22,8	8,6%
	- Donne des informations	00:02:06,5	7,6%
	- Vérifie la compréhension	00:01:17,1	4,6%
S7	- Propose un exercice	00:02:02,5	32,4%
	- Donne des informations	00:01:37,0	25,7%
	- Vérifie la compréhension	00:01:05,5	17,5%
	- Résume un propos	00:00:56,0	14,9%
	- Fait un rappel	00:00:35,6	9,5%
S8	- Donne des informations	00:06:41,3	44,1%
	- Fait une mise en commun	00:04:29,2	29,6%
	- Vérifie la compréhension	00:02:02,9	13,5%
	- Donne des consignes	00:00:59,6	6,6%
	- Résume un propos	00:00:57,1	6,3%
S9	- Propose un exercice	00:11:17,9	44,6%
	- Donne des consignes	00:09:48,6	38,7%
	- Fait un rappel	00:03:00,6	11,9%
	- Donne des informations	00:00:36,9	2,4%
	- Vérifie la compréhension	00:00:36,6	2,4%

### 3.3.1 Caractéristiques des actions liées à la réalisation des exercices durant la phase d'intégration

Le tableau 45 présente la catégorisation qui permet de qualifier les actions réalisées par les futurs enseignants S1, S4, S5, S6, S7 et S9 visant à faire compléter des exercices par les élèves dans la troisième phase de leur activité. Contrairement à la plupart des actions jusqu'ici caractérisées, lorsque les futurs enseignants font faire des exercices aux élèves, ces exercices sont réalisés la plupart du temps dans un contexte individuel où les élèves doivent compléter seuls des fiches préparées par le futur enseignant ou des questions proposées dans leur cahier d'activités ( $\bar{x} = 66,6 \%$ ) et dans une moindre mesure, dans un contexte où ils peuvent les compléter en équipe ou en grand groupe ( $\bar{x} = 33,4 \%$ ).

**Tableau 45**  
**Caractéristiques des actions liées à la réalisation des exercices durant la phase d'intégration**

Sujets	Objet de l'action	Modalité d'opérationnalisation	Contexte de réalisation	Support matériel	Modalité d'utilisation
S1	- Habiletés techniques - Autre	- Activité écrite - Échanges dirigés	- Individuel - Collectif	- Fiche d'exercices - Affiche	- Source d'exercices
S4	- Connaissances factuelles - Habiletés intellectuelles - Autre	- Activité écrite	- Individuel	- Cahier d'activités - Manuel scolaire - Tableau synthèse	- Source d'informations - Source d'exercices - Synthèse d'éléments clés
S5	- Connaissances factuelles - Autre	- Activité écrite	- Individuel	- Manuel scolaire - Cahier d'activités	- Source d'informations - Source d'exercices
S6	- Connaissances factuelles - Habiletés techniques - Habiletés intellectuelles	- Échanges dirigés - Activité écrite - Questions fermées	- Équipe	- Manuel scolaire - Fiche d'exercices	- Source d'informations - Source d'exercices
S7	- Habiletés intellectuelles - Connaissances factuelles	- Échanges dirigés	- Collectif	- Fiche d'exercices	- Source d'exercices
S9	- Connaissances factuelles - Habiletés intellectuelles	- Activité écrite	- Individuel	- Fiche d'exercices - Tableau synthèse	- Source d'informations - Source d'exercices



Comme on peut le constater, les exercices que les futurs enseignants proposent à leurs élèves à la suite des informations transmises ou des observations réalisées reposent, dans une moyenne de 73 % du temps destiné à cette action, sur l'un des apprentissages en jeu dans le cadre de leurs activités, où prédominent les apprentissages de nature factuelle ( $\bar{x} = 51,9$  % – observé dans cinq activités sur six). En ce sens, bien que présentes dans certaines activités réalisées, les apprentissages liés au développement conceptuel et intellectuel ainsi qu'au développement d'habiletés techniques sont très rarement pris en compte dans le cadre des exercices proposés ( $\bar{x} = 16$  % et 4,8 % respectivement).

Centrés davantage sur un ensemble d'informations ou données factuelles propres à ce domaine, ces exercices amènent les élèves notamment à compléter des questions diverses proposées par les futurs enseignants portant sur certains événements historiques particuliers, sur certaines caractéristiques géographiques ponctuelles de la société à l'étude, etc. dont les réponses sont pour la plupart repérables dans le manuel scolaire ou d'autres sources d'informations proposées aux élèves, comme le suggèrent les passages suivants prélevés lorsque les futurs enseignants interviennent auprès des élèves en train de compléter les exercices proposés:

Si on regarde aux pages 12-13, il y a une petite ligne rouge qui s'en va dans le territoire du Haut-Canada et tout près du Bas-Canada là, et ça mène au climatogramme sur le côté, à la forêt boréale et à la forêt mixte [...]. Alors, notre réponse est dans le cahier, donc la végétation, c'est principalement de la forêt mixte et forêt boréale [...]. Regarde toujours le climatogramme, le numéro 4, comment il se nomme ce type de climat-là? [...]. La flèche cible la région du Canada en 1820. Quel type de climat, comment il se nomme ce climat-là? (S7)

Qu'est-ce qu'il voulait trouver en premier, quand il est parti de l'Europe? [...]. Raison numéro 1: des épices. Ensuite, quand il est parti d'Europe. Sara-Ève, qu'est-ce qu'il a voulu faire, Jacques Cartier, quand il est parti d'Europe? Si vous lisez le petit texte ici à la



page 9, vous allez trouver des raisons qui ont amené Jacques Cartier à aller visiter la Nouvelle-France. (S6)

Donc, elles sont faites de quoi, les raquettes? Elles sont faites de quoi? Est-ce que c'est fait en plastique? Regarde ici, les raquettes sont faites en quoi? En plastique, en caoutchouc, en bois, en corde, en [...]. Est-ce que c'est fabriqué par l'homme ou la femme, puis ça sert à quoi? (S5)

Bien, le style de vie [...]. Ils vivent de quelle manière? Je te réfère aux pages. C'est un petit mot, là, qui est en rouge. De quelle manière ils vivent? Hein? [...]. Lis des définitions, puis pense, avant de me dire le mot. Je te le dis, c'est un petit mot qui est en rouge, dans les textes. (S4)

De leur côté, les exercices proposés portant sur le développement des habiletés techniques renvoient notamment à des exercices de localisation spatiale ou temporelle, comme l'illustrent les exemples ci-après:

Pensez-y comme il faut dans votre tête. Aidez-vous avec la rose des vents qui est ici. OK, l'ouest, le nord, le sud et l'est. Si l'Égypte est ici et que le Canada est ici, l'Égypte est où par rapport au Canada? (S1)

Coloriez l'intérieur de la Nouvelle-France, puis encerclez qu'est-ce qu'il y a autour. Dans le fond, vous entourez la Nouvelle-France, puis vous coloriez à l'intérieur [...]. Tu sais, nous, si on voulait entourer les frontières du Québec, ce qu'on ferait, c'est qu'on viendrait encercler ici (S6)

Ici. Inscrit, sous chaque grande ligne [...] de 1500 à 2000, mais mettons [...] jusqu'à 2000. 1500 à 2000, tu écris les siècles [...]. Situez aujourd'hui sur la ligne du temps, mais [...]. Situez aujourd'hui. On est en quelle année, aujourd'hui? (S6)

Enfin, les exercices qui touchent des apprentissages d'ordre conceptuel ou intellectuel font référence notamment à des questions qui suggèrent des opérations de

discrimination et de classification ou encore qui invitent les élèves à justifier leurs réponses, ainsi qu'on peut l'observer dans les extraits suivants:

À partir du tableau de la page 18, identifie, selon toi, deux autres atouts ou richesses et explique pourquoi c'est avantageux pour les Français [...]. Donc, toi, tu as dit la faune. Pourquoi ça serait avantageux, pour les Français, de venir exploiter notre faune? (S6)

Tu peux écrire eau, forêt, très bonne idée [...]. C'est un atout ou une contrainte? C'est avantageux pour les habitants d'avoir la forêt et l'eau? [...] Alors, pour l'instant, c'est un atout, ça leur facilite la vie. (S7)

Il y a plein de poissons. L'explication [...] Pourquoi ça serait un atout ça, d'avoir plein de poissons? Explique pourquoi [...] Dans le fond, l'explication, c'est pourquoi ça serait un atout, pourquoi ça c'est une contrainte. (S6)

L'accent mis davantage sur les apprentissages de l'ordre du savoir factuel, mais sans pour autant oblitérer complètement le développement d'habiletés techniques et le développement conceptuel serait d'ailleurs en conformité avec leurs discours tenus lors des entrevues de planification.

Outre ces apprentissages, nous notons également que dans 14 % du temps (repéré chez les sujets S1, S4 et S5), les exercices proposés renvoient à des aspects que nous avons définis dans la catégorie «Autre» dans la mesure où ils sollicitent non pas ce que l'élève a appris dans le cadre de l'activité, mais plutôt ce que les élèves pensent (leurs conceptions personnelles) ou ce qu'ils ont aimé par rapport au contenu étudié. C'est le cas notamment du participant S1 qui demande aux élèves, entre autres dans son activité écrite, de dessiner ce qu'ils ont le plus aimé de l'Égypte, société étudiée dans le cadre de l'activité.

Par ailleurs, qu'elle porte sur des apprentissages en jeu ou non, ou qu'elle soit réalisée individuellement ou en équipe, cette action privilégie une modalité

d'opérationnalisation centrée sur l'activité écrite en ce sens que presque 80 % du temps qui lui est consacré par les futurs enseignants, les élèves travaillent à compléter des fiches ou encore des questions dans leur cahier d'activités. Seulement dans 23,1 % du temps, des interventions associées à la catégorie "propose un exercice", d'autres modalités d'opérationnalisation de l'action sont privilégiées. Ces modalités renvoient notamment à des échanges entre enseignant et élèves (observé chez les sujets S3, S6 et S7) et à des questionnements de type fermé posés oralement par les futurs enseignants (constaté chez le participant S6).

À côté des manuels scolaires, le cahier d'activités et les fiches d'exercices construites par les futurs enseignants constituent les principaux supports à la réalisation de ces activités écrites par les élèves. Ces fiches (observées chez quatre sujets) et le cahier d'activités (perçu chez deux autres) sont ainsi utilisés comme une source d'exercices alors que le manuel l'est surtout comme une source d'informations indispensables pour répondre aux questions proposées (notamment chez les sujets S4, S5 et S6). Certains futurs enseignants recourent également, mais dans une mesure assez faible, à des fiches synthèses comportant les principales caractéristiques d'une société étudiée.

### *3.3.2 Caractéristiques des vérifications de la compréhension réalisées durant la phase d'intégration*

Hormis les exercices proposés aux élèves, les actions des futurs enseignants que nous avons regroupées dans la catégorie "vérifie la compréhension" constituent *ipso facto* le deuxième groupe d'actions le plus fréquent dans la troisième phase de leur activité. Ces interventions renvoient ainsi aux questions et échanges qui ont pour but de s'assurer de la compréhension d'une consigne donnée, des informations lues ou présentées par le biais d'un film, d'une notion ou concept présenté, de la procédure à suivre pour la réalisation d'une tâche, etc. Le tableau 46 présente de façon synthétique les caractéristiques principales de telles actions.



**Tableau 46**  
**Caractéristiques des vérifications réalisées durant la phase d'intégration**

Sujets	Objet de l'action	Modalité d'opérationnalisation	Contexte de réalisation	Support matériel	Modalité d'utilisation
S1	- Connaissances factuelles - Gestion de l'espace - Gestion des comportements	- Questions fermées - Échanges dirigés	- Collectif	- Manuel scolaire - Affiche	- Support visuel - Synthèse d'éléments clés
S2	- Connaissances factuelles - Objet indéterminé	- Questions fermées - Questions ouvertes - Question semi-ouverte	- Collectif	- Affiche	- Synthèse d'éléments clés
S3	- Connaissances factuelles - Objet indéterminé	- Questions fermées - Questions semi-ouvertes - Questions ouvertes	- Collectif		
S4	- Connaissances factuelles	- Questions fermées - Questions semi-ouvertes	- Collectif	- Manuel scolaire	- Source de questionnement
S5	- Connaissances factuelles - Gestion du temps - Objet indéterminé	- Questions fermées - Questions semi-ouvertes - Échanges dirigés	- Collectif	- Manuel scolaire - Affiche	- Source d'informations - Synthèse d'éléments clés
S6	- Gestion du temps	- Échanges dirigés	- Équipe		
S7	- Connaissances factuelles - Habiletés intellectuelles	- Questions semi-ouvertes - Questions fermées - Questions ouvertes	- Collectif		
S8	- Gestion du temps - Matériel à utiliser - Gestion du travail en équipe - Connaissances factuelles	- Échanges dirigés - Questions fermées - Questions ouvertes	- Équipe - Collectif		
S9	- Matériel à utiliser - Procédures à suivre	- Questions fermées	- Collectif		

Au contraire des exercices qui sont effectués essentiellement par le biais d'activités écrites, en contexte individuel ou d'équipe et en utilisant une diversité de matériels, les vérifications que font les futurs enseignants se déploient plutôt à travers des questionnements oraux qu'ils adressent à l'ensemble du groupe classe ( $\bar{x} = 81,7\%$ ) en ayant un faible recours à des supports didactiques, dont principalement le manuel scolaire (remarqué dans les actions de trois sujets) et les affiches (perçu chez trois sujets également). Ces supports matériels serviront notamment de source d'informations et de questionnements ainsi que de dispositif permettant de réaliser une synthèse des éléments clés de la compréhension vérifiée.

Bien que le questionnement soit au cœur de cette action, les vérifications de la compréhension que font les futurs enseignants s'opérationnalisent par des modalités relativement fermées. En effet, un peu plus de la moitié du temps qui leur est consacré est utilisé pour des questions de type fermé ( $\bar{x} = 57,9 \%$ ), dont les réponses des élèves sont en général déterminées d'avance, leur laissant peu de place à des réponses personnelles ou au développement de leur pensée par rapport aux aspects qui font l'objet de ces vérifications. D'ailleurs, en ce qui a trait à ces dernières, les résultats indiquent également qu'elles visent surtout à constater les apprentissages développés par les élèves dans le cadre de l'activité en privilégiant davantage la vérification des connaissances de nature factuelle, dans la mesure où elles portent, dans un peu plus de la moitié du temps, sur des informations ou données factuelles diverses présentées par l'enseignant dans son exposé, par le biais d'une ressource audiovisuelle, ou par la lecture d'un texte par les élèves ( $\bar{x} = 51,5 \%$  – repéré dans l'activité mise en œuvre par sept sujets). C'est ce qu'illustrent les extraits suivants:

Maintenant qu'on a lu le texte, quelle est leur principale activité? [...]. Je te demande ce que maintenant tu sais. Alors les sédentaires, qu'est-ce qu'ils faisaient surtout? [...] Alors ceux qui étaient toujours dans leur village, dans leur grande maison, qu'est-ce qu'ils faisaient surtout? Est-ce qu'ils se déplaçaient pour suivre les chevreuils, [...] pour chasser?. Est-ce qu'ils cultivaient la terre qu'il y avait autour de leur village? (S4)

Est-ce que tu te souviens des choses qu'on a vues dans le livre? Qu'est-ce qu'on a dit qu'il y avait là-bas? [...]. Des chameaux [...], des pyramides, des sphinx? (S1)

Je te pose des questions rapidement pour voir si tu as bien compris. Dès que tu as la réponse en tête, tu lèves la main. OK, écoutez bien la question. Pour quelles raisons les Iroquoiens aiment se réunir autour d'un feu? [...]. OK, deuxième question: qui est le chaman? [...]. OK, troisième question: là, je ne sais pas si vous allez l'avoir. Elle est difficile, celle-là. Nomme une valeur très importante chez les Iroquoiens. Tu te souviens? C'était dans le petit encadré. (S5)



À ces vérifications axées sur des apprentissages en jeu dans l'activité, s'ajoutent d'autres portant davantage sur la gestion de la classe, plus particulièrement sur l'organisation temporelle (sujets S5, S6 et S8) ou encore sur la compréhension des modalités d'utilisation du matériel (S8 et S9). On note également un pourcentage important du temps dont les interventions ont été identifiées dans la catégorie «Objet indéterminé» ( $\bar{x} = 16,5 \%$  – observé dans l'activité de quatre sujets) puisque les informations ne permettaient pas d'identifier exactement l'objet de l'action. Voici quelques extraits à titre d'exemple:

On parle de Messire Bolduc, qu'est-ce que vous avez appris sur ce bonhomme-là? Comment il était, lui? Qu'est-ce que vous pouvez dire de sa situation, à Messire Bolduc? (S3)

S'il y avait une chose à retenir de tout ce que je vous ai fait faire jusqu'à maintenant, ce serait quoi? Qu'est-ce que tu retiens de tout ce qu'on a fait jusqu'à maintenant? (S8)

Gabriel, qu'est-ce qu'on a appris aujourd'hui? Est-ce qu'il y a des choses que tu as apprises aujourd'hui, toi? (S2)

### *3.3.3 Caractéristiques des consignes données dans la phase d'intégration*

Le tableau 47 présente les principales caractéristiques de la troisième catégorie d'action plus fréquemment mise en œuvre par de futurs enseignants du primaire dans la dernière phase de leurs activités d'enseignement-apprentissage (phase d'intégration), en l'occurrence “donner des consignes” aux élèves.

Cette action représente 19,8 % du temps total octroyé à cette étape de l'activité et est réalisée par six futurs enseignants. Même si différents éléments composent les consignes que les futurs enseignants donnent aux élèves dans la dernière étape de leur activité (consignes liées à l'organisation temporelle, consignes concernant les comportements attendus ou la gestion du travail d'équipe et du matériel, etc.), cette action se centre davantage sur trois éléments principaux, à savoir



la gestion de la classe ( $\bar{x} = 51\%$  – repéré dans l'activité mise en œuvre par les six sujets), le matériel à utiliser ou l'utilisation du matériel ( $\bar{x} = 23,9\%$  – observé chez 5 sujets) et les procédures à suivre pour la réalisation d'une tâche proposée ( $\bar{x} = 18,2\%$  – constaté chez les participants S2, S6 et S9).

**Tableau 47**  
**Caractéristiques des consignes données durant la phase d'intégration**

Sujets	Objet de l'action	Modalité d'opérationnalisation	Contexte de réalisation	Support matériel	Modalité d'utilisation
S2	- Gestion de l'espace - Procédures à suivre - Matériel à utiliser	- Exposé	- Collectif - Individuel		
S4	- Gestion de l'espace - Matériel à utiliser	- Exposé	- Collectif		
S5	- Matériel à utiliser - Gestion du temps	- Exposé	- Collectif - Individuel		
S6	- Gestion du travail en équipe - Matériel à utiliser - Procédures à suivre - Gestion des comportements - Gestion de l'espace	- Exposé - Échanges dirigés	- Équipe - Collectif		
S8	- Gestion de l'espace	- Exposé	- Collectif		
S9	- Procédures à suivre - Gestion de l'espace - Matériel à utiliser - Gestion des comportements	- Exposé - Échanges dirigés	- Collectif - Individuel	- Fiche d'exercices - Tableau	- Support visuel - Synthèse des éléments clés

Lorsque les consignes données sont centrées sur la gestion de la classe, elles portent notamment sur l'organisation de l'espace et sur la gestion des déplacements des élèves (observé chez 5 participants), sur l'organisation du temps de réalisation de l'activité (sujet S5) et sur la gestion de la discipline ou des comportements des élèves (sujets S6 et S9), comme l'illustrent les passages suivants:

Donc, à partir de maintenant, c'est silence total. (S9)

Calmement et en silence, un des deux membres de l'équipe vient me porter vos deux paquets de feuilles. Vous rangez vos crayons de couleur. Ma première consigne, c'était calmement et en silence.

J'entends des gens parler [...]. Calmement et en silence, tu laisses tes choses sur le coin de ton bureau et tu viens prendre ton rang. (S6)

Mathieu, tu t'arranges pour bien nous voir, parce qu'on travaille avec le rétroprojecteur. Même chose pour les amis qui sont dos à nous, vous devez vous tourner. (S4)

Par ailleurs, centrées sur le matériel à utiliser, ces consignes visent davantage à présenter ou préciser aux élèves le matériel nécessaire pour la réalisation d'une tâche proposée ou encore la façon dont ils doivent se servir des différents supports matériels (fiches d'exercices, documents photocopiés, etc.) mis à leur disposition pendant la réalisation de la tâche:

Je te demande de sortir ta feuille de cartable sur laquelle il y avait les tableaux. S'il te reste de la place, on continue. Si tu n'as pas de place sur ta feuille, tu en prends une autre. C'est juste pour faire un tableau. (S4)

Apporte tes choses de sciences humaines, OK. Tu vas avoir besoin de ton cahier puis de ton livre [...] Sciences humaines, de Voyage [...]. OK, maintenant, tu vas prendre la page 15 de ton cahier. (S5)

Je te donne une grande feuille comme ça. Sur la feuille, tu vas me faire un dessin. OK, là, je t'explique comment. Faire une ligne entre les deux, mettre le Micmac d'un côté et les Inuits de l'autre. OK, par exemple, ça ici, c'est la grande feuille. Tu vas te faire une ligne entre les deux. D'un côté, je veux que ce soit les Inuits ou les Micmacs, puis de l'autre côté, tu me fais l'autre société. OK, comme par exemple, si tu mets les Micmacs ici, tu me fais les Inuits là. (S9)

Enfin, lorsqu'elles se centrent sur les procédures à suivre, ces consignes attirent l'attention des élèves sur des façons de faire particulières qui faciliteront la réalisation de l'activité ou de la tâche, tel que l'indique le passage suivant:

Quand vous lisez une page, vous pouvez tout de suite remplir les cases, que vous pouvez remplir. D'accord? [...]. Vous avez juste à lire le texte [...]. Oui, passez à la suivante [...]. Nous, on n'avait pas

à le faire, mais on a étiré ça [...]. Un autre document de travail, qui avait un glossaire. (S6)

Les résultats illustrent également que cette action s'opérationnalise selon des modalités relativement dirigées qui laissent peu de place aux échanges et aux questionnements des élèves dans la mesure où plus de 90 % du temps octroyé à donner des consignes se passe en exposé de la part du futur enseignant, qui privilégie notamment un contexte de réalisation davantage collectif ( $\bar{x} = 77,1$  %). Seuls 6,2 % du temps consacré à ces consignes (observé chez les sujets S6 et S9) relèvent d'une modalité plus ouverte où des échanges entre enseignants et élèves ont lieu dans un contexte de réalisation de travail d'équipe ou individuel.

Par ailleurs, à l'instar des consignes données dans la deuxième phase des activités réalisées, celles mises en œuvre dans la troisième phase de l'activité recourent également très peu souvent à des supports matériels. Seulement dans l'activité réalisée par le futur enseignant S9 on peut constater l'utilisation de tels supports en lien avec les consignes. Il s'agit notamment du tableau et des fiches d'exercices qui permettront aux futurs enseignants soit d'illustrer les propos tenus lors de la transmission des consignes, soit encore de faire une synthèse des éléments essentiels constituant les consignes données.

### **3.4 Vue d'ensemble des principales actions mises en œuvre**

Les résultats présentés précédemment en lien avec les pratiques observées des futurs enseignants en sciences humaines et sociales au primaire mettent en relief que, d'une façon générale, les futurs enseignants organisent leur intervention autour de trois grands moments ou phases. La phase introductive se caractérise par la mise en œuvre d'un rappel des connaissances factuelles vues antérieurement et le recueil des perceptions des élèves au regard de la thématique qui sera étudiée. Une présentation de l'activité mettant l'accent sur des aspects liés à la gestion de la classe, à l'utilisation du matériel et aux procédures à suivre est également observée.



Dans la deuxième phase, on observe des actions visant à transmettre par des moyens divers un *corpus* de connaissances factuelles sur une société d'ici ou d'ailleurs, d'aujourd'hui ou d'autrefois ainsi qu'à mettre l'élève en contact direct avec ces connaissances en ayant recours à des activités basées sur l'observation d'images et des illustrations. Enfin, la vérification ou la consolidation des apprentissages réalisés seraient privilégiée dans la troisième phase de l'activité en ce sens que les actions les plus souvent mises en œuvre font référence à la réalisation d'exercices portant sur les données factuelles transmises par les futurs enseignants ou encore à des questionnements portant sur ces mêmes données et posés oralement par l'enseignant. Par ailleurs, bien que l'expression des perceptions initiales constitue une étape importante de plusieurs activités observées, on note toutefois qu'aucun retour sur celles-ci n'est réalisé au terme de l'activité.

Réalisées majoritairement dans un contexte de grand groupe, la plupart des actions mises en œuvre par les futurs enseignants dans le cadre des activités observées s'opérationnalisent par des modalités relativement dirigées, oscillant entre l'exposé du contenu de la part du futur enseignant et une modalité axée sur le questionnement direct de l'élève en privilégiant des questions de type fermé. Afin de réaliser ces actions, les futurs enseignants recourent en priorité au manuel scolaire et aux illustrations (images, photos, affiches, etc.) qui servent à la fois de source importante d'informations à transmettre (dans le cas du manuel) ou à découvrir par les élèves (dans le cas des images) et de support visuel aux activités. Ils font appel également à des cahiers d'activités et aux fiches de questions produites par eux-mêmes. Ces derniers constitueraient une source importante d'exercices visant l'acquisition ou la consolidation des apprentissages par les élèves.

Le tableau 48 qui suit présente une vue globale des résultats obtenus à la suite de l'analyse des synopsis des observations en classe en mettant l'accent sur les principales actions réalisées par les futurs enseignants au sein de chaque étape de l'activité observée.

**Tableau 48**  
**Vue d'ensemble des principales actions mises en œuvre**

Sujets	Phase de préparation	Phase de réalisation	Phase d'intégration
S1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présente activité (matériel à utiliser)</li> <li>- Fait exprimer perceptions</li> <li>- Rappelle connaissances (faits) et règles de conduite</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Donne informations (faits)</li> <li>- Fait observer (faits)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vérifie compréhension (faits)</li> <li>- Propose exercice (données expérientielles et habiletés intellectuelles)</li> </ul>
S2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présente activité (matériel à utiliser et apprentissages en jeu)</li> <li>- Fait exprimer perceptions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fait observer (expériences personnelles)</li> <li>- Donne informations (données expérientielles)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Donne consignes (organisation spatiale et procédure à suivre)</li> <li>- Vérifie compréhension (faits)</li> </ul>
S3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présente activité (procédure à suivre et comportement)</li> <li>- Rappelle connaissances (faits)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Donne informations (faits)</li> <li>- Donne consignes (organisation temporelle et procédure à suivre)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vérifie compréhension (faits et objet indéterminé)</li> <li>- Donne informations (faits et expérience personnelle)</li> </ul>
S4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présente activité (organisation temporelle et procédure à suivre)</li> <li>- Fait exprimer perceptions</li> <li>- Rappelle connaissances (faits et règles de conduite)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Donne informations (faits et concepts)</li> <li>- Fait observer (faits et habiletés techniques)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fait compléter exercice (faits et habiletés techniques)</li> <li>- Vérifie compréhension (faits)</li> </ul>
S5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présente activité (matériel à utiliser et comportement)</li> <li>- Rappelle connaissances initiales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Donne informations (faits, données expérientielles, attitudes sociales)</li> <li>- Fait lire en silence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propose exercice (faits)</li> <li>- Vérifie compréhension (faits et objets indéterminés)</li> <li>- Donne consignes (matériel à utiliser et organisation temporelle)</li> </ul>
S6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présente activité (procédure à suivre et matériel à utiliser)</li> <li>- Rappelle des règles de conduite</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Donne informations (faits et habiletés techniques)</li> <li>- Propose exercice (faits et habiletés techniques)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propose exercice (faits, habiletés techniques et intellectuelles)</li> <li>- Donne consignes (matériel à utiliser, procédure à suivre et travail en équipe)</li> </ul>
S7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présente activité (matériel à utiliser et comportement)</li> <li>- Rappelle connaissances (faits)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Donne informations (faits et concepts)</li> <li>- Donne consignes (organisation spatiale)</li> <li>- Fait compléter un exercice (faits)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propose exercice (faits et habiletés intellectuelles)</li> <li>- Donne informations (faits)</li> </ul>
S8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présente activité (procédure à suivre et matériel à utiliser)</li> <li>- Fait exprimer perceptions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fait observer (faits et données expérientielles)</li> <li>- Donne consignes (procédures à suivre et comportement)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Donne informations (faits)</li> <li>- Fait mise en commun (faits)</li> <li>- Vérifie compréhension (matériel à utiliser et organisation temporelle)</li> </ul>
S9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présente activité (matériel à utiliser et comportement)</li> <li>- Rappelle connaissances (faits et concepts)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Donne informations (faits et données expérientielles)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propose exercice (faits et habiletés intellectuelles)</li> <li>- Donne consignes (procédure à suivre et organisation spatiale)</li> </ul>



#### 4. DONNÉES COLLECTÉES LORS DE LA PHASE POSTACTIVE

Dans cette partie, nous traiterons des données obtenues aux entrevues individuelles de retour réflexif réalisées à la suite de l'actualisation en classe de la séquence d'enseignement-apprentissage planifiée par les futurs enseignants du primaire. Nous l'avons vu dans le cadre conceptuel, la phase postactive de l'intervention éducative comprend l'ensemble des procédures d'autoévaluation qui suivent l'action de l'enseignant en classe (évaluation de la mise en œuvre, réflexion sur les gestes posés, sur les tâches demandées aux élèves, sur les objectifs, sur l'activité des élèves pour accomplir les tâches, sur le matériel utilisé et ses modalités d'utilisation, etc.). En lien avec les axes d'analyse développés dans le deuxième chapitre, huit questions ont permis d'explorer cette phase de l'intervention éducative selon les quatre aspects suivants: a) retour sur les objectifs et apprentissages visés; b) retour sur le déroulement de l'activité; c) retour sur le support matériel utilisé; d) appréciation générale de l'activité et opinion concernant l'enseignement des sciences humaines et sociales.

##### 4.1 Retour sur les objectifs et apprentissages visés

Deux questions ont été prévues dans le guide d'entrevue de retour réflexif afin de permettre aux futurs enseignants, suite à la réalisation de leur action en classe, de faire un retour réflexif sur les objectifs visés par l'activité ainsi que sur les apprentissages réalisés par les élèves selon eux.

##### 4.1.1 Objectifs visés par l'activité réalisée

Tout d'abord, les futurs enseignants ont été invités à nous rappeler en quelques mots quels étaient les objectifs visés par l'activité réalisée. L'analyse des segments du discours des futurs enseignants en lien avec cette question (tableau 49) permet de constater que de façon convergente avec les éléments annoncés lors de l'entrevue de planification (voir tableaux 16 et 28), mais également identifiés dans les pratiques observées (voir tableaux 37, 41 et 45), c'était l'acquisition d'un *corpus* de



connaissances factuelles sur différentes sociétés présentes et passées étudiées (ex.: costumes et traditions des Iroquois, les types d'habitats des Amérindiens, caractéristiques de la société canadienne en 1820, situation géographique des Inuits, Révolution tranquille, etc.) qui a constitué le principal objectif visé dans le cadre des activités mises en œuvre (observé dans le discours de sept répondants).

**Tableau 49**  
**Objectifs visés par l'activité réalisée**

Sujets	Catégorisation
S1	- Habiletés techniques - Attitudes sociales
S2	- Attitudes sociales
S3	- Connaissances factuelles - Habiletés intellectuelles
S4	- Connaissances factuelles
S5	- Connaissances factuelles
S6	- Connaissances factuelles - Habiletés techniques
S7	- Connaissances factuelles
S8	- Connaissances factuelles - Habiletés intellectuelles
S9	- Connaissances factuelles - Habiletés intellectuelles - Attitudes sociales

L'acquisition de ces connaissances est ainsi accompagnée, dans l'activité réalisée par les sujets S3, S8 et S9, par des objectifs en lien, principalement, avec le développement d'habiletés intellectuelles chez l'élève, comme c'est le cas, par exemple, de la capacité de mise en relation et de comparaison entre deux sociétés afin de faire ressortir leurs ressemblances et divergences (mentionné par le sujet S9) ou encore le développement de la capacité à analyser des illustrations liées à la société québécoise des années 1960 afin d'interpréter et de prendre conscience des changements survenus au sein de cette société au fil du temps tel qu'identifié par le sujet S8.

Par ailleurs, il est important de noter que le développement d'habiletés techniques telles la localisation spatiale et temporelle, peu présente dans le discours

des futurs enseignants en tant qu'objectifs visés lorsqu'ils ont parlé de leur activité planifiée, est mentionné au moment du retour réflexif par les sujets S7 et S6 comme étant des objectifs ayant été au cœur de leur activité. Le constat inverse peut être fait pour le développement d'attitudes et de valeurs socialement acceptables (s'ouvrir à la diversité, éliminer les préjugés, etc.). Alors que dans l'entrevue de planification, ce dernier représentait la deuxième catégorie d'objectifs les plus importants visés par l'activité, seulement trois futurs enseignants (S1, S2 et S9) en font mention lors du retour réflexif sur l'action qu'ils ont mise en œuvre.

#### *4.1.2 Réalisation des apprentissages prévus par les élèves*

En lien étroit avec cette première question, on a demandé aux futurs enseignants si, selon eux, leurs élèves avaient appris ce qu'ils avaient prévu comme apprentissage dans le cadre de l'activité. Par la suite, selon la réponse donnée, ils étaient invités soit à préciser comment ils ont pu constater cet apprentissage fait par les élèves (dans le cas d'une réponse affirmative) ou encore les raisons qui, selon eux, peuvent justifier le fait que les élèves n'aient pas appris ce qui était prévu (dans le cas d'une réponse négative).

Les résultats compilés dans le tableau 50 ci-après indiquent que les activités planifiées et mises en œuvre par la majorité des futurs enseignants ont permis aux élèves de développer, malgré tout, les apprentissages souhaités.

Alors que c'est à travers des discussions en classe et des échanges entre enseignants et élèves (réponses des élèves aux questions posées en classe, explications données par les élèves comme éléments de réponses aux questions des enseignants, etc.) que les participants S1, S5, S6, S7 et S9 ont pu se rendre compte d'une certaine acquisition des apprentissages prévus par les élèves, le niveau de participation active de l'élève (en levant la main pour répondre, en questionnant l'enseignant, etc.) ainsi que son intérêt et sa motivation pendant la réalisation de

l'activité a servi de référence aux sujets S1, S2, S7 et S9 pour se rendre compte que les apprentissages ont été bel et bien développés:

À la fin, quand on est revenu, puis que j'essayais d'aller chercher [...], je n'étais pas étonné de voir qu'il n'y avait pas qu'un élève, mais tout le monde avait la main levée. Donc ça donne une bonne idée. (S2)

Avec le petit réinvestissement que j'ai fait à la fin, juste le nombre de mains qui étaient levées, ça m'a donné un indice sur au moins deux questions que j'ai posées. (S5)

**Tableau 50**  
**Réalisation des apprentissages prévus**

Sujets	Oui, constaté par le biais de...	Non, parce que...
<b>S1</b>	- Échanges enseignant-élèves - Participation et intérêt des élèves - Activité/exercice réalisé par l'élève	
<b>S2</b>	- Participation et intérêt des élèves	
<b>S3</b>		- Difficultés liées aux élèves
<b>S4</b>		- Difficultés liées à l'enseignement
<b>S5</b>	- Échanges enseignant-élèves - Participation et intérêt des élèves	
<b>S6</b>	- Échanges enseignant-élèves - Productions réalisées	
<b>S7</b>	- Échanges enseignant-élèves - Participation et intérêt des élèves	
<b>S8</b>		- Difficultés liées à l'enseignement
<b>S9</b>	- Échanges enseignant-élèves	

Par ailleurs, bien que les productions réalisées par les élèves et le matériel de support à ces productions (fiches d'exercices, cahiers d'activités, etc.) aient servi en quelque sorte d'outil permettant à l'enseignant de garder des traces des apprentissages réalisés par les élèves tel qu'on a pu le remarquer lors de l'entrevue de planification, ces productions sont peu mentionnées dans le discours *a posteriori* des futurs enseignants en tant que moyen pour vérifier si l'élève a effectivement appris ce qu'il avait à apprendre dans le cadre de l'activité (mentionné seulement par les sujets S1 et S6). Malgré le décalage (parfois de deux ou trois jours) entre la mise en œuvre de



l'activité et la réalisation de l'entrevue de retour réflexif, il se peut fort bien qu'au moment de cette entrevue les futurs enseignants n'aient pas nécessairement eu le temps d'analyser ces traces, ce qui justifierait leur absence dans leur discours.

En revanche, les résultats soulignent également que dans le cadre de trois activités réalisées, tel que le comprennent leurs concepteurs, les élèves n'ont pas développé les apprentissages attendus. Cette absence d'apprentissages réalisés serait la conséquence, d'une part, des difficultés inhérentes à l'enseignant lui-même (observé chez deux sujets) que ce soit en ce qui a trait à la gestion du temps consacré aux différentes tâches d'apprentissage proposées aux élèves [ex.: «j'ai peut-être passé trop de temps à observer des photographies. Je ne me suis sûrement pas assez concentré au retour en grand groupe» (S8)] ou à suivre et respecter la planification réalisée préalablement [ex.: «souvent, je ne suis pas ce que je planifie. Je dis que je vais faire ça comme ça, comme ça, comme ça, puis finalement, ça part dans un autre sens» (S4)]. D'autre part, l'absence d'apprentissages réalisés serait également une conséquence de certaines difficultés associées aux élèves, comme leur capacité à identifier les éléments essentiels présentés dans la vidéo ainsi que de se détacher du présent pour pouvoir faire un recul dans le passé tel que rapporté par le sujet S3.

## **4.2. Retour sur le déroulement de l'activité et sur les difficultés rencontrées**

### *4.2.1 Principales modifications apportées au déroulement de l'activité*

Un deuxième aspect considéré lors de l'entrevue de retour réflexif visait à identifier les principales modifications apportées par les futurs enseignants en cours de route au déroulement de leurs activités et les raisons qui les ont conduits à apporter de tels changements. Très peu nombreuses, il faut bien le souligner, les modifications apportées par les futurs enseignants au déroulement de leur activité initialement planifiée se situeraient autour de trois grandes catégories de changements, comme le suggère le tableau 51 ci-après.

**Tableau 51**  
**Principales modifications apportées au déroulement de l'activité et raisons**  
**évoquées pour justifier les modifications**

Sujets	Modifications apportées au déroulement	Raisons évoquées
S1	- Pas de modifications importantes	
S2	- En lien avec les tâches proposées aux élèves - En lien avec l'utilisation du matériel	- Difficulté de certains élèves
S3	- En lien avec les tâches proposées aux élèves	- Difficulté dans la gestion de la classe
S4	- En lien avec les tâches proposées aux élèves	- Manque d'intérêt/motivation des élèves
S5	- En lien avec l'utilisation du matériel	- Manque d'intérêt/motivation des élèves
S6	- Pas de modifications importantes	
S7	- En lien avec la gestion du temps	- Difficulté dans la gestion de la classe
S8	- En lien avec les tâches proposées aux élèves - En lien avec la gestion du temps	- Difficulté dans la gestion de la classe
S9	- En lien avec la gestion du temps - En lien avec l'utilisation du matériel	- Manque d'intérêt/motivation des élèves - Difficulté de certains élèves

Tout d'abord, pour quatre futurs enseignants (S2, S3, S4 et S8), ces modifications consistent, d'une part, en l'ajout d'une tâche d'apprentissage proposée aux élèves non prévue initialement à leur activité. C'est le cas, par exemple, du participant S2 qui a ajouté un exercice de localisation non prévu dans la planification, mais jugé nécessaire en cours de réalisation de la situation d'enseignement-apprentissage. D'autre part, elles consistent au retrait d'une tâche planifiée antérieurement, mais qui, pour une raison ou pour une autre, s'est avérée impossible à réaliser dans les faits. C'est le cas du participant S3 qui avait prévu initialement consacrer un moment de l'activité pour travailler avec les élèves la signification/définition de certains mots présentés dans le film visionné en classe et avec lesquels les élèves étaient plus ou moins familiers (ex.: orpheline), mais qui a décidé de laisser cette activité pour la réaliser à un autre moment.

Par ailleurs, les futurs enseignants S7, S8 et S9 mentionnent avoir apporté des changements dans l'organisation temporelle de l'activité en octroyant plus ou moins de temps à l'une des étapes du déroulement, tel que le révèle l'extrait suivant tiré du discours du participant S8:



En voyant l'heure qui tournait, [...] j'ai préféré arrêter l'observation des photos, puis faire un retour tout de suite en classe pour justement ne pas perdre trop de temps, pour qu'on ait la chance d'avoir des échanges entre les élèves puis l'enseignant. (S8)

Enfin, l'utilisation d'un support matériel non prévu initialement est mentionnée par trois futurs enseignants comme étant la principale modification apportée à l'activité. Il s'agit, par là, notamment du participant S2 qui, en cours de réalisation de son activité dans une classe de premier cycle, a décidé de présenter une carte du monde aux élèves et de situer la société à l'étude (le Maroc), du participant S9 qui a fourni aux élèves une fiche contenant un tableau synthèse des caractéristiques essentielles des deux sociétés étudiées afin de faciliter la réalisation de l'activité écrite (exercice/questions) que les élèves devaient compléter et du participant S5 qui a introduit dans son activité portant sur les croyances et coutumes chez les Iroquois en 1500 la présentation d'une illustration représentant une maison longue trouvée dans un quotidien le matin même de la tenue de son activité.

Il est possible également de faire ressortir de l'analyse du discours des futurs enseignants que les raisons à la base des modifications apportées à l'activité planifiée relèveraient, entre autres, d'une certaine difficulté du futur enseignant face à l'organisation temporelle ou spatiale de la classe de même qu'à la gestion des comportements des élèves (mentionné par trois sujets). Cette situation a conduit notamment les participants S3 et S8 à laisser tomber l'une des tâches prévues. Ces modifications relèveraient également d'une participation limitée des élèves au sein de l'activité ou d'un manque de motivation et d'intérêt de ces derniers face aux tâches d'apprentissages proposées (mentionné par les participants S4, S5 et S9) ainsi que de la nécessité identifiée pendant la réalisation de l'activité d'aider certains élèves présentant un peu plus de difficulté (sujets S2 et S9). Cette difficulté qu'éprouvent certains élèves et qui constitue l'une des raisons amenant les futurs enseignants à apporter des changements dans le déroulement de leur action est d'ailleurs fortement remarquée lorsqu'on les questionne sur les difficultés rencontrées en cours d'action.



#### 4.2.2 Difficultés rencontrées pendant la réalisation de l'activité

Cette deuxième rubrique du guide d'entrevue a amené les futurs enseignants à réfléchir sur les principales difficultés rencontrées pendant la réalisation de l'activité ainsi que sur la façon dont ils s'y sont pris pour fait face à ces difficultés (les mesures de soutien mises en œuvre).

Les résultats présentés dans le tableau 52 mettent en évidence que les principales difficultés rencontrées par les futurs enseignants dans la réalisation de leurs activités seraient surtout du côté du pôle apprenant (identifié dans le discours de sept futurs enseignants). Il s'agirait notamment de la maîtrise préalable de certaines notions jugées indispensables aux apprentissages à développer et que certains élèves ne possédaient pas au moment de la réalisation de l'activité. Cette situation est mentionnée par les répondants S1, S2, S5, S8 et S9 (ex.: connaissance des points cardinaux, développement de méthodes de travail efficaces, habiletés en lecture, etc.).

Toujours en lien avec le pôle apprenant, les futurs enseignants évoquent encore que ces difficultés se traduisent également par le niveau de motivation et d'intérêt de certains élèves, jugé insatisfaisant (mentionné par le sujet S3), ainsi que par la difficulté qu'ils éprouvent à identifier les éléments essentiels du contenu traité et de les expliquer dans leurs propres mots (mentionné par les participants S1, S3 et S9). Cette dernière difficulté serait d'ailleurs, selon les futurs enseignants, une conséquence directe de la maîtrise insuffisante par les élèves de certains préalables nécessaires, notamment la compétence lectrice:

Les difficultés, c'est la lecture [...]. Quand on a construit les grandes affiches qu'il y avait à l'avant, ils avaient de la difficulté à aller chercher des points importants, soit parce qu'ils ne lisaient pas comme il faut [...]. Donc ils avaient des petites difficultés comme ça, pour ressortir les points importants. (S9)

**Tableau 52**  
**Difficultés rencontrées pendant la réalisation de l'activité et mesures adoptées**  
**pour faire face aux difficultés**

Sujets	Difficultés rencontrées	Mesures pour contrer les difficultés
S1	- Pôle élève (maîtrise préalable de certains éléments, difficulté à identifier l'essentiel) - Pôle enseignant (gestion de la classe)	- Clarification de l'information donnée - Recours à du matériel
S2	- Pôle élève (maîtrise préalable de certains éléments) - Pôle enseignant (utilisation du matériel)	- Offre de l'aide individuelle aux élèves - Exercice de localisation
S3	- Pôle élève (difficulté à identifier l'essentiel, manque d'intérêt/motivation) - Pôle enseignant (gestion de la classe)	- Clarification de l'information donnée - Exercice de localisation - Donner un avertissement
S4	- Pôle enseignant (trouver des moyens pour motiver les élèves/susciter leur intérêt)	- Aucune mesure prise
S5	- Pôle élève (maîtrise préalable de certains éléments) - Pôle discipline (complexité de certaines notions)	- Clarification de l'information donnée - Offre de l'aide individuelle aux élèves
S6	- Pôle élève (maîtrise préalable de certains éléments) - Pôle enseignant (gestion de la classe, utilisation du matériel)	- Donner un avertissement
S7	- Pôle discipline (complexité de certaines notions)	- Clarification de l'information donnée - Recours à du matériel
S8	- Pôle élève (maîtrise préalable de certains éléments)	- Aucune mesure prise
S9	- Pôle élève (maîtrise préalable de certains éléments, difficulté à identifier l'essentiel)	- Offre de l'aide individuelle aux élèves

En deuxième lieu, certaines des difficultés rencontrées par les futurs enseignants pendant la mise en œuvre de leurs actions se situeraient davantage du côté du pôle enseignant (observé dans le discours de six sujets), dont des difficultés liées à la dimension organisationnelle de l'intervention éducative, identifiées par les futurs enseignants S1, S3 et S6 (ex.: la gestion du temps des apprentissages, la gestion des déplacements et des comportements des élèves, etc.), des difficultés liées à la compétence de l'enseignant à utiliser et exploiter convenablement en classe certains matériels didactiques tels les ressources informatiques et les cartes géographiques (présent dans le discours des sujets S2 et S6) et des difficultés associées à la compétence de l'enseignant à trouver des moyens et à organiser des situations d'enseignement-apprentissage qui soient significatives et motivantes pour



les élèves et capables de susciter et maintenir leur intérêt pour cette discipline (mentionné par le futur enseignant S4).

La complexité même de certaines notions propres aux sciences humaines et sociales telles le climat, l'économie, la culture, les traditions, etc. constituerait un troisième groupe de difficultés éprouvées par les futurs enseignants S5 et S7 dans le cadre de leur activité et qui serait davantage associé au pôle discipline scolaire.

Devant les difficultés ressenties pendant la réalisation de l'activité, les résultats permettent encore de constater que, d'après le discours des futurs enseignants, une diversité de mesures a été adoptée en cours de route afin de réduire l'impact de telles difficultés manifestes (tableau 52). Les futurs enseignants S1, S3, S5 et S7 affirment avoir reformulé les informations données aux élèves et présenté des exemples concrets afin de faciliter l'apprentissage par ces derniers du contenu proposé [ex.: «j'ai essayé de reformuler, j'ai essayé d'aller donner d'autres exemples» (S7); «ça fait qu'en même temps, je trouve ça dur d'expliquer, puis de mettre une définition sur ce mot-là, donc j'ai essayé de donner des exemples concrets» (S5)] tandis que les répondants S2, S5 et S9 ont plutôt préféré offrir de l'aide individualisée à certains élèves ou équipes éprouvant des difficultés:

Pour les équipes qui avaient plus de difficulté, je me suis assis avec eux, puis on a regardé les intertitres, comment ça peut nous aider puis dans le fond, ça a été un peu de les aider dans leur cheminement. (S9)

Plutôt de l'aide personnelle. [...] je les référais à leur livre. Je leur disais «bon, bien va vérifier dans ton livre comment se déroule l'histoire» ou je leur faisais dire dans leurs propres mots, pour qu'ensuite, ils puissent écrire l'histoire. (S5)

D'autres unités de sens répertoriées suggèrent aussi que, face aux difficultés rencontrées pendant la mise en œuvre de l'activité d'enseignement-apprentissage en sciences humaines et sociales, deux futurs enseignants ont opté plutôt pour le recours



à du matériel didactique afin de donner une image des éléments étudiés aux élèves [ex.: «puis en sortant le matériel pour que ce soit bien visuel, même si je le dis, ce n'est pas suffisant pour la majorité d'entre eux» (S7); «je suis revenu encore avec les Îles-de-la-Madeleine, puis je leur ai montré une carte des Îles» (S1)] alors que les futurs enseignants S1 et S2, qui réalisaient leur stage dans une classe du premier cycle, ont plutôt proposé aux élèves de faire en grand groupe une petite activité de localisation afin de bien identifier, par rapport à la classe, les différents points cardinaux. Les sujets S3 et S6 ont fait face aux difficultés surtout en donnant un avertissement ou une punition aux élèves ou aux équipes manifestant des comportements indésirables et nuisibles au fonctionnement de la classe [ex.: «bien c'était de prendre la décision d'arrêter tout [le travail en équipe], puis de leur faire réaliser l'impact de leurs gestes» (S6)].

### **4.3 Retour sur le support matériel utilisé**

Dans la troisième partie du guide d'entrevue de retour réflexif, deux questions ont été utilisées afin d'explorer les impressions rétroactives des futurs enseignants face aux matériels didactiques utilisés comme support au processus d'enseignement-apprentissage. La première question devrait nous permettre d'identifier le niveau de satisfaction des futurs enseignants face aux matériels choisis et utilisés pendant la réalisation de l'activité et, la deuxième, les difficultés propres à l'utilisation de ces matériels.

#### *4.3.1 Satisfaction face à l'utilisation du matériel scolaire*

Regroupés dans le tableau 53, les segments du discours des futurs enseignants relatifs à leur appréciation vis-à-vis le matériel didactique utilisé en classe laissent entrevoir tout d'abord que la majorité des répondants (6 sujets) se disent très satisfaits de leur choix de matériel. Nous pouvons ainsi observer que les répondants S1, S5, S6 et S7 motivent leur degré élevé de satisfaction en se basant surtout sur les caractéristiques intrinsèques du matériel utilisé, caractéristiques jugées

positives et favorables aux apprentissages des élèves (ex.: matériel bien fait, attrayant, amusant, divertissant, facile à utiliser, pas trop chargé, etc.) alors que les participants S1, S2, S3 et S5 le font surtout en se référant davantage à la capacité même du matériel à susciter l'intérêt des élèves ainsi que leur motivation, ce qui serait en quelque sorte un garant des apprentissages préconisés.

**Tableau 53**  
**Satisfaction face au matériel utilisé**

Sujets	Très satisfait	Peu ou pas satisfait
S1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caractéristiques intrinsèques au matériel</li> <li>- Capacité à susciter l'intérêt/motivation</li> <li>- Utilité du matériel pour l'enseignant</li> </ul>	
S2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacité à susciter l'intérêt/motivation</li> <li>- Utilité du matériel pour l'enseignant</li> <li>- Utilité du matériel pour l'élève</li> </ul>	
S3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacité à susciter l'intérêt/motivation</li> </ul>	
S4		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Difficulté du matériel à susciter l'intérêt/motivation</li> <li>- Difficulté des élèves face à l'utilisation du matériel</li> </ul>
S5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caractéristiques intrinsèques au matériel</li> <li>- Capacité à susciter l'intérêt/motivation</li> </ul>	
S6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caractéristiques intrinsèques au matériel</li> <li>- Utilité du matériel pour l'élève</li> </ul>	
S7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caractéristiques intrinsèques au matériel</li> <li>- Utilité du matériel pour l'enseignant</li> <li>- Utilité du matériel pour l'élève</li> </ul>	
S8		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Difficulté du matériel à susciter l'intérêt/motivation</li> <li>- Difficulté des élèves face à l'utilisation du matériel</li> </ul>
S9		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Difficulté du matériel à susciter l'intérêt/motivation</li> </ul>

Le caractère de support à l'enseignement (ex.: illustrer un propos, aider à la planification, etc.) et au développement des apprentissages des élèves (ex.: rechercher l'information, faire des exercices, etc.), considéré par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Gouvernement du Québec, 2007) comme l'une des fonctions essentielles du matériel scolaire, n'arrive que dans un deuxième temps parmi les principales raisons évoquées par les futurs enseignants pour justifier leur satisfaction

au regard du matériel didactique qu'ils ont choisi d'utiliser dans leur classe de sciences humaines et sociales.

La satisfaction face à l'utilisation du matériel n'est pas unanime pour autant. Comme nous l'observons dans la deuxième colonne du tableau précédant, trois futurs enseignants mentionnent être peu ou pas du tout satisfaits du matériel qu'ils ont choisi d'utiliser dans leurs activités. D'une part, ce matériel serait peu propice à susciter l'intérêt et la motivation des élèves à s'engager et à effectuer les tâches proposées (identifié par les sujets S4, S8 et S9). Prenons à titre d'exemple le participant S4 qui, suite à une utilisation abondante du manuel scolaire *Paysages d'ici et d'ailleurs* – comme nous l'indique le répondant lui-même –, souligne avec force que son utilisation était «plus ennuyeuse que d'autre chose pour les élèves», car ce matériel et les activités qu'il proposait ne permettaient pas d'assurer la motivation du groupe. Ainsi, conclut-il «c'était plus difficile pour les élèves d'entrer dans la leçon» (S4). D'autre part, même s'ils motivent bien les élèves et suscitent de la sorte leur intérêt à s'engager dans les tâches proposées, certains matériels seraient également peu compréhensibles pour les élèves, ce qui entraverait par ricochet son utilisation efficace selon les attentes des futurs enseignants S4 et S8.

#### 4.3.2 Difficultés face à l'utilisation du matériel

Dans la même rubrique portant sur le retour sur le support matériel utilisé, les futurs enseignants ont été invités à nous faire part des difficultés éventuellement rencontrées face à l'utilisation des matériels scolaires ainsi que les mesures prises afin de réduire l'impact de ces difficultés sur le processus d'enseignement-apprentissage.

Comme l'indique le tableau 54 ci-après, sept répondants sur neuf affirment avoir éprouvé des difficultés spécifiques à l'utilisation du matériel didactique utilisé. Les réponses de ces sujets à la question permettent alors d'identifier trois grandes catégories de difficultés éprouvées par les futurs enseignants en ce qui a trait à



l'utilisation du matériel didactique comme support à leurs activités d'enseignement-apprentissage.

**Tableau 54**  
**Difficultés face à l'utilisation du matériel**

Sujets	Catégorisation
S1	- Pas de difficulté particulière
S2	- Difficultés liées à l'enseignant
S3	- Difficultés liées à l'enseignant - Difficultés liées au matériel
S4	- Difficultés liées à l'enseignant - Insuffisance de matériel
S5	- Pas de difficulté particulière
S6	- Difficultés liées à l'enseignant
S7	- Insuffisance de matériel
S8	- Difficultés liées à l'enseignant - Difficultés liées au matériel
S9	- Difficultés liées au matériel - Insuffisance de matériel

La première catégorie de difficulté est repérée dans le discours des sujets S2, S3, S4, S6 et S8 et relèverait du futur enseignant lui-même et de l'insuffisance de familiarité et/ou d'habileté qu'il possède pour utiliser de façon adéquate et pertinente le matériel choisi. Ainsi, il s'agit de la principale difficulté dans l'utilisation du matériel didactique mentionnée par le participant S6 qui n'a pas su, selon lui, utiliser adéquatement la carte du Canada pour situer les sociétés étudiées dans l'espace, ou encore par le participant S2 qui expérimentait pour la première fois en stage le recours à du matériel iconographique pour une activité d'observation en lien avec la société à l'étude.

La deuxième catégorie, observée dans le discours des sujets S3, S8 et S9, relèverait du matériel lui-même et d'une certaine inadéquation de celui-ci par rapport au niveau cognitif des élèves comme ce fut le cas de certains textes trouvés sur Internet et apportés en classe par le participant S9; textes jugés trop longs et trop difficiles pour ses élèves de 6<sup>e</sup> année. En dernier lieu, la troisième difficulté renvoie à l'insuffisance même de matériel didactique utilisé dans le cadre de l'activité, laquelle

se limitait essentiellement à l'utilisation du manuel scolaire généralement proposé par l'enseignant associé. Cette catégorie de difficulté est notamment soulignée par les participants S4, S7 et S9 qui ont la particularité de n'avoir jamais fait de prise en charge de cette discipline dans leurs stages précédents.

Par ailleurs, même si la majorité des futurs enseignants affirment avoir rencontré des difficultés au regard de l'utilisation du matériel, il est surprenant de voir que pratiquement aucune mesure n'ait été prise en considération afin de régler ou de réduire l'impact de ces difficultés. À ce propos par contre, la plupart des répondants manifestent l'intention de prendre en considération ces difficultés liées à l'utilisation du matériel didactique lors de leur planification des prochaines situations d'enseignement-apprentissage en sciences humaines et sociales.

#### **4.4 Appréciation globale de l'activité réalisée et opinion concernant l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire**

Dans la dernière partie du questionnaire d'entrevue de retour réflexif, les futurs enseignants étaient invités à identifier leur niveau de satisfaction général sur l'activité qu'ils avaient planifiée et qu'ils venaient de vivre en classe et à proposer des modifications dans le cas où ils seraient éventuellement appelés à la refaire. Ensuite, ils devaient exprimer leur opinion à l'égard de l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire en partant des réflexions qui ont précédé et suivi l'activité.

##### *4.4.1 Satisfaction globale face à l'activité réalisée et raisons évoquées*

Le tableau 55 qui suit montre qu'à la question *Êtes-vous satisfait du résultat de l'activité que vous avez réalisée? Pourquoi?*, la presque totalité des sujets a répondu par l'affirmative en soulignant que, malgré les difficultés et contraintes rencontrées, ils sont très satisfaits du résultat global de l'activité réalisée. Les trois motifs les plus fréquemment évoqués pour justifier leur niveau très élevé de satisfaction renvoient à un certain rapport considéré comme positif que l'élève entretient avec l'activité. Les répondants S1, S2, S3, S7, S8 et S9 ont ainsi identifié

en priorité le fait que les élèves avaient apprécié l'activité tout en étant motivés, contents et participatifs pendant la réalisation des tâches qui la composaient [ex.: «dans l'ensemble, je pense que les élèves ont aimé ça» (S2); «de la musique qui vient de l'Égypte, donc là, c'est sûr que j'avais des enfants très contents. Les petites filles étaient contentes» (S1); «oui, bien je vois qu'ils sont plus motivés qu'avant, donc là-dessus, ça a fonctionné» (S9)].

Cette motivation de l'élève qui justifie pour plus de la moitié des participants la satisfaction qu'ils éprouvent à l'égard de l'activité mise en œuvre est suivie de très près par des considérations qui mettent en évidence le fait que c'était plutôt la réussite de l'élève à la tâche proposée, autrement dit le développement par ces derniers des apprentissages préconisés, qui viendrait *ipso facto* justifier la satisfaction globale élevée des futurs enseignants S1, S5, S8 et S9 quant à la réussite de l'activité planifiée et mise en œuvre. Deux répondants (S5 et S7) considèrent également que le comportement adéquat des élèves pendant la réalisation de l'activité représente l'une des raisons pour lesquelles ils sont assez satisfaits du résultat de leur activité.

**Tableau 55**  
**Satisfaction globale face à l'activité réalisée et raisons évoquées**

Sujets	Très satisfait	Peu ou pas satisfait
S1	- Appréciation/motivation des élèves - Apprentissage des élèves	
S2	- Appréciation/motivation des élèves	
S3	- Appréciation/motivation des élèves	
S4		- Manque de motivation des élèves
S5	- Apprentissage des élèves - Comportements adéquats	
S6	- La planification a été respectée	
S7	- Appréciation/motivation des élèves - Comportements adéquats	
S8	- Appréciation/motivation des élèves - Apprentissage des élèves	
S9	- Appréciation/motivation des élèves - Apprentissage des élèves	



Enfin, on note qu'un seul sujet composant l'échantillon de cette recherche s'est dit insatisfait par rapport au résultat global de la situation d'enseignement-apprentissage vécue en classe avec ses élèves. Cette insatisfaction relève notamment du peu de motivation perçu chez les élèves face aux tâches et activités proposées par le futur enseignant: «la motivation n'était pas au rendez-vous cet après-midi» (S4).

#### 4.4.2 Modifications à apporter ultérieurement à l'activité

Par ailleurs, malgré la satisfaction globale assez élevée dont nous fait part la grande majorité des futurs enseignants, plusieurs modifications seraient également à envisager si jamais ils devaient refaire l'activité (tableau 56).

**Tableau 56**  
**Modifications à apporter ultérieurement à l'activité**

Sujets	Catégorisation
S1	- En lien avec les étapes du déroulement
S2	- En lien avec l'utilisation du matériel
S3	- En lien avec l'utilisation du matériel
S4	- En lien avec l'utilisation du matériel - En lien avec le contenu
S5	- En lien avec le contenu
S6	- En lien avec le contenu
S7	- En lien avec les étapes du déroulement
S8	- En lien avec l'utilisation du matériel - En lien avec le contenu - Autre
S9	- En lien avec l'utilisation du matériel - En lien avec les étapes du déroulement

Parmi les modifications, notons tout d'abord la façon d'exploiter en classe les matériels didactiques à leur disposition comme étant le premier grand changement important nécessaire à apporter à leurs activités (observé dans le discours de cinq participants), comme le soulignent les extraits suivants:

J'aurais présenté une vidéo hier d'un seul coup et puis aujourd'hui, je l'aurais regardée avec eux une deuxième fois [...] en choisissant des

séquences, en l'arrêtant [pour] qu'ils me disent leurs commentaires. (S3)

Plutôt que d'aller chercher seulement les informations dans le manuel, leur offrir comme tu sais, l'Internet, plus de textes, qu'ils puissent aller dans plusieurs sources d'informations plutôt qu'une seule. (S9)

Les répondants S1, S7 et S9 évoquent également la nécessité d'apporter des changements dans les étapes du déroulement de l'activité, notamment en ajoutant d'autres étapes au cheminement prévu ou en améliorant les étapes suggérées (ex.: proposer une production synthèse plus intéressante que la simple réalisation d'un dessin sur la société étudiée, réaliser un retour réflexif sur l'activité ou sur certains aspects de celle-ci, etc.) alors que S4, S5, S6 et S8 envisagent d'apporter des changements en lien avec les contenus d'apprentissage de façon à donner plus d'informations aux élèves sur les apprentissages spécifiques visés:

Moins les laisser dans le néant en ne sachant pas de quelle période on parle [...] et leur donner un petit peu de connaissances des années 1960. (S8)

expliquer davantage chacun des mots, parce qu'on avait expliqué comment on remplissait un schéma, mais sans aller directement à qu'est-ce que le mot économie signifie, qu'est que c'est une tradition. (S6)

Inscrit dans la catégorie «Autre», un des changements identifiés par le participant S8 fait référence à des ajustements liés à la gestion du temps de l'activité (octroyer plus de temps à un retour sur les tâches d'apprentissage en grand groupe).

#### *4.4.3 Opinion à l'égard de l'enseignement des sciences humaines et sociales suite à l'activité réalisée*

Comme conclusion, la dernière question prévue dans le guide d'entrevue de retour réflexif avait pour objectif de connaître l'opinion globale des futurs

enseignants face à l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire suite à la réalisation d'une activité d'enseignement-apprentissage dans cette discipline en contexte de stage ainsi que des moments de réflexion qui ont précédé (entrevue de planification) et qui ont suivi (entrevue de retour réflexif) cette activité. Cette question s'énonçait de la façon suivante: *À la suite de la réalisation de cette activité, quelle est votre opinion à l'égard de l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire?*

Comme nous l'avions constaté lors de l'entrevue de planification, l'opinion générale des futurs enseignants face à l'enseignement de cette discipline qu'ils ont eu généralement très peu d'occasions d'enseigner dans le cadre des stages précédents reste très positive. Les sciences humaines et sociales sont sans aucun doute une discipline très importante et il ne faut surtout pas l'ignorer (tableau 57).

**Tableau 57**  
**Opinion à l'égard de l'enseignement des sciences humaines et sociales**

Sujets	Catégorisation
S1	- Apport au processus d'enseignement - Apport à la motivation des élèves - Connaissance de sa société d'appartenance
S2	- Apport au processus d'enseignement - Apport à la motivation des élèves
S3	- Apport au processus d'enseignement - Apport à la motivation des élèves - Discipline laissée de côté dans l'enseignement primaire
S4	- Connaissance de sa société d'appartenance - L'enseignant est peu outillé
S5	- Apport à la motivation des élèves - Connaissance de sa société d'appartenance
S6	- Apport au processus d'enseignement - L'enseignant est peu outillé
S7	- Apport au processus d'enseignement - Apport à la motivation des élèves - Discipline laissée de côté dans l'enseignement primaire
S8	- Apport au processus d'enseignement - L'enseignant est peu outillé
S9	- Apport au processus d'enseignement - Apport à la motivation des élèves - Connaissance de sa société d'appartenance - Discipline laissée de côté dans l'enseignement primaire



Partant des données du tableau 57, on constate que cette opinion favorable relève avant tout, selon le discours des futurs enseignants, de l'apport de cette discipline au processus d'enseignement dans la mesure où elle offre aux enseignants une infinité de possibilités de réaliser des choses qu'ils qualifient de différentes et innovatrices dans leur pratique d'enseignement comme des projets divers, des mises en scène, des manipulations, des observations, des activités plus dynamiques, de l'interdisciplinarité, etc. (observé dans le discours de sept sujets).

Nous constatons en deuxième lieu que, de la même façon, cette opinion positive qu'ont les futurs enseignants de cette discipline relèverait du rapport direct entre celle-ci et la motivation et l'intérêt des élèves pour l'apprentissage qu'elle peut susciter, notamment grâce au côté ludique, voire même fantastique, des sujets historiques en lien avec les différentes sociétés à l'étude (mentionné par six sujets). Les extraits suivants illustrent les opinions formulées:

Je trouve que c'est très utile dans une classe, puis je trouve que c'est essentiel de l'avoir, parce que je trouve que les élèves sont très intéressés. On n'a pas tout le temps autant de mains levées à chaque question qu'on pose. On dirait que c'est une sorte de fantaisie. (S5)

Ça apporte tellement de sujets intéressants, puis les élèves sont intéressés aussi de savoir. Quand on parlait des Micmacs puis des Inuits, les autres semaines, quand ils voient des différences avec nous puis tout ça, ils sont intéressés, puis ils aiment ça. (S9)

J'ai toujours trouvé que les enfants étaient plus motivés, puis quand on dit «cet après-midi, on va faire des sciences humaines», les enfants sont toujours contents [...]. C'est vrai, je vois vraiment que ça les accroche et les intéresse beaucoup. (S1)

De plus, l'apport de cette discipline au développement d'un *corpus* de connaissances, de la part de l'élève, sur les principales caractéristiques de sa société d'appartenance et de son fonctionnement est également évoqué dans le discours des

futurs enseignants S3, S4, S5 et S6 lorsqu'ils parlent de leur opinion générale à l'égard de cet enseignement.

Néanmoins, malgré l'opinion positive face à cet enseignement et l'importance relative qu'ils lui attribuent – ne serait-ce qu'en lien avec la possibilité qu'elle offre à l'enseignant de réaliser des «choses différentes» et de motiver les élèves – cette discipline serait également confrontée à deux obstacles majeurs. Selon les futurs enseignants, quoique très importante, riche et motivante pour les élèves, cette discipline serait également très souvent laissée de côté dans l'enseignement primaire en fonction, notamment, d'autres matières telles le français et les mathématiques (indiqué par les participants S3, S7 et S9). De plus, elle constituerait, selon les futurs enseignants S4, S6 et S8, la discipline par excellence pour laquelle les enseignants et futurs enseignants seraient les moins outillés pour enseigner.

## 5. SYNTHÈSE DES PRINCIPAUX RÉSULTATS

Cette section présente une vue d'ensemble des principaux résultats obtenus pour les trois axes d'analyse définis dans le cadre conceptuel en fonction de chacun des dispositifs de collecte des données utilisés dans le cadre de cette thèse (tableau 58). Cette vue synthétique permet ainsi de relever certaines convergences identifiées dans les pratiques des futurs enseignants en sciences humaines au primaire ainsi que dans le discours qu'ils entretiennent à propos de ces pratiques. Ces convergences seront davantage mises en relief et discutées dans le prochain chapitre qui portera sur l'interprétation des résultats.

Les données synthétisées dans le tableau 58 illustrent que les finalités patrimoniales et civiques qui renvoient à l'apport des sciences humaines et sociales au processus de transmission culturelle d'une représentation du monde demeurent dominantes dans les discours et les pratiques des futurs enseignants et que l'enseignement de cette discipline repose davantage sur le développement d'apprentissages de nature factuelle et de quelques habiletés techniques.

**Tableau 58**  
**Synthèse des principaux résultats**

Axes d'analyse	Entrevue de planification	Observation en classe	Entrevue de retour réflexif
<b>Finalités éducatives</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prédominance des finalités patrimoniales et civiques</li> <li>- Contribution aux missions de l'école par l'insertion sociale des élèves, le développement d'attitudes sociales et l'acquisition de connaissances factuelles</li> <li>- Discipline secondaire qui contribue au processus de socialisation et au vivre ensemble</li> </ul>		
<b>Objets d'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaissances factuelles</li> <li>- Habiletés techniques</li> <li>- Attitudes sociales</li> <li>- Habiletés intellectuelles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaissances factuelles</li> <li>- Habiletés techniques</li> <li>- Habiletés intellectuelles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaissances factuelles</li> <li>- Habiletés techniques</li> <li>- Attitudes sociales</li> <li>- Habiletés intellectuelles</li> <li>- Les apprentissages prévus ont été réalisés par les élèves</li> </ul>
<b>Dispositif didactique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Phase 1: Expression des perceptions/ rappel des connaissances</li> <li>- Phase 2: Présentation du contenu/ observation d'illustrations</li> <li>- Phase 3: Exercices/ vérification des acquis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Phase 1: Fait exprimer perceptions/ rappelle des connaissances</li> <li>- Phase 2: Donne informations/ fait observer des illustrations</li> <li>- Phase 3: Propose exercice/ vérifie compréhension</li> <li>- Peu de place octroyée aux élèves dans le dispositif</li> <li>- Modalités de mise en œuvre relativement dirigées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modifications liées à l'organisation temporelle et aux tâches proposées aux élèves</li> <li>- Modifications apportées en fonction de la difficulté dans la gestion de la classe et du manque d'intérêt/motivation des élèves</li> </ul>
<b>Support matériel utilisé</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Matériel de base (manuel, cahier d'activités) et matériel produit par le futur enseignant</li> <li>- Matériel utilisé surtout comme source d'informations et d'exercices</li> <li>- Matériel choisi selon son utilité pour l'enseignant et ses caractéristiques intrinsèques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Matériel de base (manuel, cahier d'activités) et matériel produit par le futur enseignant</li> <li>- Matériel utilisé notamment comme source d'informations et d'exercices</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Satisfaction basée sur les caractéristiques intrinsèques au matériel, sa capacité à susciter la motivation des élèves, son utilité pour l'enseignant.</li> <li>- Difficultés liées au manque de familiarité vis-à-vis le matériel, la non-adéquation de certains matériels au niveau des élèves et l'insuffisance de matériel.</li> <li>- Aucune mesure prise afin de contrer ces difficultés</li> </ul>

Ces données révèlent également le passage rapide de l'élève d'une étape qui alterne entre l'expression de ses perceptions initiales et la récapitulation des connaissances acquises antérieurement à une étape de réalisation axée sur l'observation d'images et/ou l'exposition d'informations sur le contenu sans nécessairement qu'un problème soit posé et construit par les élèves. Par ailleurs, par



le biais de la réalisation des exercices portant principalement sur des connaissances factuelles transmises ou des questionnements posés oralement par les futurs enseignants sur ces mêmes connaissances, c'est la vérification de la compréhension ou la consolidation des apprentissages réalisés qui viendraient conclure les activités réalisées.

Les données témoignent également d'une utilisation importante des matériels dits de base et de ceux qui relèvent de la propre construction des futurs enseignants, tant comme supports dans la phase préactive et interactive de leur intervention éducative que dans les apprentissages des élèves. Toutefois, bien que le matériel soit perçu comme utile à l'enseignant notamment à cause de certaines de ses caractéristiques intrinsèques, et que son utilisation en classe révèle une grande satisfaction de la part des futurs enseignants, ces derniers affirment éprouver certaines difficultés quant à son utilisation, notamment liées au manque de familiarité de leur part vis-à-vis l'utilisation adéquate de certains matériels.

Centré sur la transmission d'un *corpus* de connaissances factuelles sur la société d'appartenance de l'élève et de quelques habiletés techniques, l'apport intellectuel qu'on octroie actuellement à l'enseignement des sciences humaines et sociales serait quelque peu négligé sans être pourtant oblitéré. Par conséquent, la construction de la réalité humaine et sociale, fonction par excellence de cet enseignement, reposerait davantage sur un dispositif didactique qui oscille entre un modèle traditionnel de type "explication-application" et un modèle behavioriste de type "observation-compréhension-application". Encore que les pratiques des futurs enseignants peuvent avoir du sens pour les élèves et de surcroît susciter leur intérêt et leur motivation à s'engager dans les situations proposées, les savoirs qui doivent être développés par les élèves au sein des activités, étant peu problématisés, restent en marge du processus d'enseignement-apprentissage constituant des données existant objectivement et indépendamment du sujet historique producteur de connaissances.

Enfin, il importe de souligner que malgré certaines caractéristiques générales différentes des participants, notamment le niveau d'enseignement dans lequel ils réalisaient leur stage de même que la fréquence de prise en charge d'activités dans ce domaine lors des stages précédents, l'ensemble des résultats obtenus présente relativement peu de variations ou de spécificités en fonction de ces caractéristiques.

## **CINQUIÈME CHAPITRE**

### **DISCUSSION DES RÉSULTATS**

Afin de caractériser les pratiques d'enseignement actualisées par des futurs enseignants en enseignement primaire dans le domaine des sciences humaines et sociales, nous avons réalisé, suite à la construction du problème de recherche dans le premier chapitre de cette thèse et à la clarification conceptuelle réalisée dans le deuxième, une double lecture des pratiques à partir de trois axes d'analyse. Le premier de ces axes fait référence au “pourquoi enseigne-t-on les sciences humaines et sociales au primaire?”, ce qui renvoie aux finalités socioéducatives qui président à l'enseignement des sciences humaines et sociales: l'importance de cet enseignement à la formation des élèves, sa contribution à la triple mission de l'école québécoise, sa place dans le curriculum d'enseignement au primaire, les objectifs visés par l'activité et les raisons qui justifient le choix de ces objectifs, etc.

En se posant la question: “sur quoi porte l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire?”, le deuxième axe d'analyse est celui des objets d'enseignement aménagés par l'enseignant dans une situation d'enseignement-apprentissage pour qu'ils deviennent des objets d'apprentissage pour les élèves: apprentissages les plus importants à développer au primaire, aspects importants à évaluer, contenus traités dans l'activité, objets des actions posées, etc. Le troisième axe d'analyse, qui renvoie aux dispositifs de formation auxquels font appel les futurs enseignants pour soutenir leur démarche d'enseignement-apprentissage, porte, d'une part, sur le “comment enseigne-t-on les sciences humaines et sociales au primaire?”, c'est-à-dire sur les caractéristiques d'une démarche d'enseignement-apprentissage en sciences humaines et sociales, la séquentialisation du cheminement didactique de l'activité, les principales actions et modalités d'opérationnalisation des actions, etc. et, d'autre part, sur le “avec quoi enseigne-t-on ces disciplines?”, soit les supports matériels utilisés, les modalités d'utilisation, les raisons du choix des matériels, etc.



Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les principaux résultats qui se dégagent de l'analyse des entrevues et des observations en classe que nous avons menées auprès de neuf futurs enseignants du primaire en contexte de formation en milieu de pratique. Dans le présent chapitre, nous entendons mettre en relief de manière plus précise quelques aspects convergents des pratiques des futurs enseignants en sciences humaines et sociales observées en lien avec ces trois axes d'analyse retenus en soulignant leurs apports et leurs limites à la construction de la réalité sociale et humaine par les élèves. Notons que, pour éviter aux lecteurs de devoir se référer fréquemment au quatrième chapitre, nous rappellerons, lorsque nous le jugerons nécessaire, les résultats de l'analyse sur lesquels porte la discussion. Il importe également de ne pas les généraliser à l'ensemble des participants, encore moins à l'ensemble des futurs enseignants actuellement en voie de formation, car l'échantillon n'est composé que de sujets issus d'un seul des nombreux programmes de formation à l'enseignement primaire offert par les universités québécoises, sujets qui, rappelons-le, ont librement et volontairement accepté de participer à l'étude. C'est pourquoi les résultats sont ici discutés en ayant à l'esprit les limites que présente cette étude.

## 1. CARACTÉRISTIQUES DES PRATIQUES DES FUTURS ENSEIGNANTS EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

### 1.1 Regard sur la place et les finalités octroyées à l'enseignement des sciences humaines et sociales

Dans le deuxième chapitre de cette thèse portant sur le cadre conceptuel nous avons mis en relief que, dans la mesure où l'intervention éducative repose sur un ensemble d'actions intentionnellement mises en œuvre par l'enseignant afin de poursuivre des objectifs éducatifs socialement déterminés, la question des finalités se trouve alors au centre même de cette intervention. Comme l'indique Audigier (1993), les finalités qu'on associe au processus d'enseignement et d'apprentissage d'une discipline lui donnent du sens, c'est-à-dire que l'orientation et la signification de toute action éducative sont déployées afin de les poursuivre. Elles précisent l'apport

spécifique de cet enseignement et permettent de justifier son insertion dans le processus de formation scolaire des futurs citoyens.

### *1.1.1 Des finalités patrimoniales et civiques pour l'intégration sociale des élèves*

Les résultats obtenus en lien avec ce premier axe d'analyse témoignent du fait que les finalités attribuées à l'enseignement des sciences humaines et sociales par les futurs enseignants qui ont participé à cette étude doctorale placent leur intervention éducative au sein de cette discipline davantage du côté des finalités patrimoniales et civiques. Ces finalités, rappelons-le, présupposent le développement d'un sentiment d'appartenance par la transmission d'un *corpus* de connaissances de base sur la société et la formation d'un citoyen responsable selon les normes et valeurs prédominantes dans cette société. En effet, la grande majorité des unités de sens dégagées des discours des futurs enseignants en lien avec l'importance de l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire et avec les raisons qui justifient les objectifs visés par l'activité planifiée renvoie à leur apport au processus de socialisation des élèves par la transmission d'une représentation du monde partagé et, au-delà, des conduites normées. L'importance d'un tel enseignement résiderait surtout dans son apport au développement chez les élèves d'attitudes socialement acceptables telles la tolérance, l'acceptation de la différence, l'ouverture d'esprit, etc. ainsi qu'au développement d'une connaissance et d'une compréhension de l'histoire et du fonctionnement de sa société d'appartenance pour mieux s'adapter.

Cet apport des sciences humaines et sociales à l'insertion sociale des nouvelles générations et au développement d'un sentiment d'appartenance ressort également lorsque les futurs enseignants expriment leurs conceptions de la contribution de cet enseignement à la triple mission de l'école québécoise (instruire, socialiser et qualifier). Tout d'abord, l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire contribuerait à la mission de socialisation, selon les futurs enseignants, en permettant l'insertion harmonieuse des élèves au sein de la société, la construction de valeurs et des attitudes jugées acceptables sur le plan de la conduite



sociale, le développement d'une connaissance sur sa société d'appartenance, celle de ses parents et grands-parents, etc. Par ailleurs, si la contribution à la mission d'instruction est également reconnue, elle se résume essentiellement à permettre aux élèves l'acquisition de connaissances factuelles en histoire et en géographie et ne porte jamais sur sa contribution au développement de notions et concepts qui permettent d'interpréter ces connaissances factuelles et de leur donner du sens.

Or, la volonté de réaffirmer la fonction cognitive de l'école (Gouvernement du Québec, 1997*a*, 1997*c*, 2001*a*), qui s'appuie sur une nouvelle configuration disciplinaire qui sous-tend que l'enseignement des sciences humaines et sociales vise le développement de la pensée critique, de l'autonomie intellectuelle, de la capacité de questionnement, de raisonnement, etc. (Audigier, 1993; Daudel, 1990; Laurin, 1998; Klein et Laurin, 1998; Laville, 1993; Le Roux, 2005; Moniot, 1993) et qui conduit plutôt à privilégier un équilibre nécessaire entre une triple famille de finalités (patrimoniales et civiques, intellectuelles et critiques et pratiques et professionnelles) ne semble pas trouver son corollaire dans les pratiques et discours des futurs enseignants du primaire concernant les finalités associées à leur enseignement des sciences humaines et sociales au primaire. En ce sens, force est de reconnaître que la socialisation et la fonction identitaire traditionnellement attribuée à l'enseignement des sciences humaines et sociales et qui renvoie à l'adhésion à des valeurs communes et à la cohésion sociale, demeurent prégnantes dans les pratiques des futurs enseignants.

Ainsi, malgré le discours actuel au sein de la didactique des sciences humaines et sociales qui situe cet enseignement sur le plan de la fonction critique et réflexive (axé sur le développement intellectuel des élèves), les pratiques des futurs enseignants qui ont participé à cette étude témoignent d'une certaine difficulté à briser la primauté qui est accordée à l'enseignement des sciences humaines et sociales depuis le XIX<sup>e</sup> siècle et qui renvoie à la formation identitaire dans une perspective d'adhésion. En effet, l'intérêt que peut avoir une telle discipline au regard du



développement conceptuel, intellectuel et d'une pensée critique et réflexive chez l'élève ainsi que de la poursuite des études est pratiquement absent du discours des futurs enseignants sur leurs pratiques d'enseignement au sein de cette discipline.

Ces résultats viennent par ailleurs valider ceux de plusieurs enquêtes réalisées antérieurement auprès d'un public plus large de futurs enseignants du primaire (Lebrun *et al.*, 2008; Lebrun *et al.*, 2010, Lebrun *et al.*, 2009). À titre d'exemple, à la lumière des résultats de l'enquête réalisée par Lebrun *et al.*, 2009 auprès de 841 futurs enseignants provenant de quatre universités francophones du Québec, soit quatre programmes de formation initiale au préscolaire et au primaire distincts, ces chercheurs ont mis en évidence que les futurs enseignants:

adhèrent massivement à des finalités disciplinaires centrées sur la socialisation [...]. Les missions de qualification et d'instruction dévolues à l'école semblent être largement atténuées au profit de l'utilisation privée des savoirs. Ainsi, l'intégration professionnelle, qui renvoie à la fois à la réussite éducative et à la poursuite des études ainsi qu'à l'acquisition des bases nécessaires à l'exercice de diverses professions, n'est pas perçue comme une finalité éducative associée aux disciplines scolaires. En effet, l'inscription des apprentissages disciplinaires dans une utilisation sociale et professionnelle recueille un fort degré de désaccord. La situation est semblable au niveau de l'instruction et du développement cognitif, qui bien que moins massivement rejetés, ne paraissent jamais au premier rang des finalités éducatives associées aux disciplines.

Il faut noter que la socialisation constitue une mission importante de l'école québécoise telle que véhiculée dans le discours officiel depuis les années 1990 et l'enseignement des sciences humaines et sociales ne peut pas être insensible à cette réalité. En ce sens, pensons-nous, l'adhésion des futurs enseignants du primaire aux finalités patrimoniales et civiques n'est pas nécessairement contradictoire aux perspectives ministérielles qui affirment que:

dans une société pluraliste comme la nôtre, l'école doit être un agent de cohésion: elle doit favoriser le sentiment d'appartenance à la

collectivité, mais aussi l'apprentissage du “vivre ensemble”. Dans l'accomplissement de cette fonction, l'école doit être attentive aux préoccupations des jeunes quant au sens de la vie; elle doit promouvoir les valeurs qui fondent la démocratie et préparer les jeunes à exercer une citoyenneté responsable; elle doit aussi prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes. (Gouvernement du Québec 1997c, p. 9)

Toutefois, à nos yeux, il importe, à l'instar de Van Haecht (2005), de s'interroger sur, et en quelque sorte essayer de clarifier, la conception de socialisation que préconise le discours ministériel et celle qui fonde les pratiques des futurs enseignants du primaire en sciences humaines et sociales. S'agirait-il d'une vision minimaliste en tant que processus délibéré et programmé d'intégration d'un individu à un groupe ou système social par inculturation; c'est-à-dire par l'imposition d'attitudes et des conduites sociales moulées aux règles, aux normes et aux valeurs en vigueur dans la société? Ou s'agirait-il plutôt d'une vision maximaliste qui considère la socialisation comme un processus plus large de l'insertion progressive et réflexive d'un être humain dans la vie sociale et culturelle? Les résultats de cette étude ne permettent nullement de donner des réponses précises à ces interrogations. Cela met en évidence la nécessité d'approfondir ultérieurement nos analyses sur cet aspect important des pratiques des futurs enseignants en sciences humaines et sociales au primaire.

Par ailleurs, bien que l'apport de cette discipline au développement intellectuel de l'élève – sa finalité intellectuelle et critique – soit pratiquement absent du discours et des pratiques des futurs enseignants interviewés, il n'est pourtant pas complètement occulté. Ainsi, encore que timidement, quelques références à ces finalités émergent dans les discours et pratiques de certains répondants, notamment lorsqu'ils justifient les objectifs visés par leur activité et lorsqu'ils présentent et précisent aux élèves en début de séance les caractéristiques de l'activité qui sera réalisée (développement de la pensée critique, la capacité d'argumentation, d'explication, d'analyse, de recherche, etc.). Mais peut-on réellement contribuer au



développement de la pensée critique, de la capacité de recherche et d'argumentation en mettant de l'avant des finalités patrimoniales et civiques qui mettent l'accent sur l'acquisition de connaissances factuelles sur la société et la culture ainsi que sur le développement d'attitudes sociales? Peut-on réellement contribuer au développement intellectuel alors que l'équilibre entre les trois finalités octroyées à cet enseignement, qui constituerait une condition nécessaire, tel que le souligne Audigier, reste encore très fragile?

À ce sujet, il nous semble pertinent d'approfondir notre analyse ultérieurement, notamment en se demandant ce que les futurs enseignants comprennent exactement au sujet de ces “grands termes” et comment ils comptent les développer dans le cadre de leurs pratiques d'enseignement dans ce domaine. De plus, comme leur formation initiale devrait être réalisée (en théorie) en prenant en considération les orientations actuelles du MELS en matière d'éducation au primaire (Gouvernement du Québec, 2001b), il importe de se questionner sur l'influence d'une telle formation sur les réflexions que les futurs enseignants réalisent à l'égard du programme des sciences humaines et sociales et de ses fondements. Leur offre-t-on une formation à l'enseignement en ce sens? Leur formation à l'enseignement permet-elle une réflexion à l'égard des fondements et des orientations de ce programme? Comment les étudiants réalisent-ils cette réflexion?

### *1.1.2 Une discipline importante, mais secondaire*

Le difficile équilibre entre les trois familles de finalités associées aux sciences humaines et sociales dans les pratiques de futurs enseignants du primaire, en l'associant essentiellement au développement de la socialisation/intégration sociale des élèves et en laissant au deuxième plan son apport au développement intellectuel des élèves et à la poursuite des études, pourrait en quelque sorte être une conséquence de la place secondaire octroyée à cet enseignement par les futurs enseignants.



En effet, les résultats présentés dans le chapitre précédent témoignent que, même si les futurs enseignants affirment que les sciences humaines et sociales constituent une discipline importante, leur discours reflète également une certaine hiérarchisation entre les différentes disciplines du curriculum de l'école primaire où le français langue d'enseignement, les mathématiques et l'anglais langue seconde occupent les premières positions. Ces dernières disciplines sont considérées par les futurs enseignants comme des disciplines de base indispensables au développement des élèves, à la communication, au raisonnement, à la réussite dans la vie et dans d'autres apprentissages.

Les sciences humaines et sociales, quant à elles, n'arrivent qu'au quatrième rang. Elles constituent ainsi une matière secondaire dont leur enseignement viendrait soit compléter la formation offerte par les disciplines les plus importantes, notamment en ce qui concerne l'intégration harmonieuse des élèves à leur société d'appartenance et la connaissance des principales caractéristiques géographiques et historiques de celle-ci, soit servir de prétexte à d'autres apprentissages (faciliter l'apprentissage du français, des mathématiques, de l'éthique et de la culture religieuse, etc.).

Cette hiérarchisation des disciplines, qui conduit à privilégier l'enseignement du français et des mathématiques au détriment notamment de celui des sciences humaines et sociales, d'après Lenoir et Hasni (2006), repose sur l'attribution de valeurs sociales et culturelles différenciées aux diverses matières et sur l'association de ces valeurs non à des choix individuels, mais bien à des choix de société:

Les enseignants du primaire privilégient nettement l'enseignement du français et des mathématiques parce que ces matières sont socialement valorisées, parce qu'elles sont implicitement les seules qui font réellement l'objet de l'attention des cadres scolaires et des parents, parce qu'elles leur sont présentées comme les voies royales de la poursuite des études et de l'atteinte du succès dans la vie et parce qu'elles procèdent au processus d'orientation et de sélection relatif aux études postsecondaires. (p. 127)

Quand on compare ce constat à des recherches antérieures réalisées auprès des enseignants et futurs enseignants du primaire, comme celles de Araújo-Oliveira, Lenoir et Lisée (2009), Baillat et Espinoza (2008), Baillat, Espinoza et Vincent (2001), Larose, Grenon *et al.* (2000) et Lenoir *et al.* (2008) pour ne donner que quelques exemples, on ne peut qu'être frappé par la similitude des résultats obtenus quant à la hiérarchisation des disciplines scolaires depuis plus d'une vingtaine d'années. En effet, les résultats accumulés par ces recherches témoignent d'une grande stabilité de l'ordre hiérarchique que les futurs enseignants et les enseignants en exercice attribuent aux différentes matières scolaires qui constituent le curriculum de l'enseignement primaire. Le caractère secondaire des sciences humaines et sociales reste stable depuis plusieurs années, même si la raison d'être principale de cette discipline est avant tout la construction conceptuelle de la réalité humaine et sociale.

De façon sous-jacente à cette distinction, qui constitue une réalité concrète dans le milieu scolaire et dans les pratiques des futurs enseignants, il existe, au regard des sciences humaines et sociales, une vision pour le moins réductrice de leur place et de leur fonction première dans la formation d'un être humain, futur citoyen. Certes, l'apprentissage de la langue maternelle, des mathématiques et de l'anglais langue seconde reste sans conteste une entreprise essentielle pour "bien se débrouiller dans la vie de tous les jours" – comme le disent les futurs enseignants eux-mêmes – et constitue également un passeport de la plus haute importance pour la poursuite des études. Néanmoins, parce que, pour les futurs enseignants qui ont participé à cette étude, ces matières de base seraient centrées avant tout sur le développement d'habiletés utiles dans leur vie de tous les jours (son apport à la vie quotidienne) alors que les sciences humaines et sociales visent essentiellement le développement de dimensions socialisantes chez l'élève (intégration à la société d'appartenance et au vivre ensemble) par l'acquisition d'un corpus de connaissances sur sa société d'hier et d'aujourd'hui, une telle conception peut enlever toute possibilité de recourir à une perspective disciplinaire fondée, d'une part, sur l'apport des différentes familles de



finalités et, d'autre part, sur l'interrelation entre cette discipline scolaire qui vise avant tout la construction conceptuelle de la réalité humaine et sociale et les matières qui visent l'expression de cette réalité et sa mise en relation.

Or, ces considérations soulèvent par ailleurs de nombreuses inquiétudes. Associée au fait qu'aucune place n'est réservée à l'enseignement des sciences humaines et sociales à la plage horaire du 1<sup>er</sup> cycle du primaire et que la compétence *Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société* et ses composantes (voir tableau 5) doivent être développées à travers l'enseignement des autres programmes disciplinaires, cette vision des sciences humaines et sociales en tant que discipline secondaire axée prioritairement sur les finalités patrimoniales et civiques peut facilement conduire à une négligence importante quant à son enseignement effectif, et de la sorte, au développement des concepts, habiletés techniques et intellectuelles, attitudes intellectuelles, etc. qui leur sont associés et qui sont indispensables au développement des compétences disciplinaires prévues pour le 2<sup>e</sup> et le 3<sup>e</sup> cycle du primaire.

Cette inquiétude est d'autant plus importante que la formation didactique dont bénéficient les futurs enseignants dans le cadre de leur formation initiale à l'université est fortement cloisonnée, comme le signale le Conseil supérieur de l'éducation (2004). De plus, lorsque cet enseignement est compris comme étant secondaire en milieu scolaire, il devient très difficile de concevoir une intervention éducative en sciences humaines et sociales au primaire qui reposerait sur des conceptions épistémologiques de type constructiviste ou socioconstructiviste et qui s'actualiserait par des modalités autres que celles axées sur un processus de transmission-réception des savoirs réifiés, décontextualisés et préexistant aux sujets apprenants.



## 1.2 Regard sur les objets d'apprentissage privilégiés

Le difficile équilibre entre les trois familles de finalités associées à l'enseignement des sciences humaines et sociales qui conduit à privilégier sa fonction de socialisation/intégration sociale des élèves semble d'ailleurs se répercuter dans le choix des objets d'apprentissage privilégiés par les futurs enseignants et intégrés dans leurs pratiques d'enseignement. En effet, les résultats présentés dans le quatrième chapitre mettent en exergue le fait que cet enseignement repose majoritairement sur le développement d'apprentissages de nature factuelle. Cet enseignement reposerait également, mais dans une moindre mesure, il faut le mentionner, sur le développement de quelques habiletés techniques propres à ce champ disciplinaire et jugées utiles dans la vie de tous les jours (localisation spatiale, les points cardinaux, l'utilisation d'une ligne du temps, du calendrier, etc.).

### *1.2.1 Un enseignement des sciences humaines et sociales peu centré sur la conceptualisation*

En référence aux questions sur les apprentissages les plus importants que les élèves doivent réaliser en sciences humaines et sociales au primaire ainsi que sur les contenus qui seront traités dans le cadre de l'activité qui fera l'objet de l'observation, les futurs enseignants associent ces apprentissages aux connaissances de type factuel. Ces dernières renvoient essentiellement à un ensemble d'informations, de faits remémorés dans un instant précis, d'événements et phénomènes concrets et singuliers et des données spécifiques à un domaine de connaissance.

La centration sur les objets d'apprentissage de l'ordre du savoir factuel transparait également dans les pratiques observées en classe. Comme le montrent nos résultats présentés dans la deuxième section du chapitre précédent, les connaissances factuelles constituent le principal objet des actions les plus fréquemment réalisées par les futurs enseignants dans le cadre de leur enseignement. Hormis la présentation de l'activité et les actions en lien avec la transmission des consignes (centrées plutôt sur

des aspects organisationnels de leur pratique) ainsi que l'expression des perceptions des élèves (centrée sur des données expérientielles à l'égard d'un aspect donné de l'activité), les connaissances factuelles constituent le principal objet sous-jacent à la plupart des actions mises en œuvre par les futurs enseignants. Elles représentent à elles seules l'objet central de 37,5 % du temps octroyé à faire des rappels en classe dans la phase de préparation et 67,1 % du temps dédié à expliquer et donner des informations aux élèves dans la phase de réalisation. Dans la phase d'intégration, tant les exercices qu'ils font réaliser aux élèves que les vérifications qu'ils réalisent reposent majoritairement sur ce type de connaissance (51,9 % et 51,5 % respectivement). Il s'agit alors pour les élèves d'identifier des informations dans le manuel scolaire, de nommer des objets ou des événements, de transcrire des mots et des bribes de phrases, etc. Apprendre les sciences humaines et sociales au primaire, c'est avant tout "apprendre que...".

Par ailleurs, une certaine ambivalence est identifiée dans leur discours, car si les données factuelles représentent les principaux apprentissages à développer, elles ne sont pas nécessairement celles qui devront faire prioritairement l'objet d'une évaluation formelle d'une manière générale. En effet, les principaux éléments à évaluer selon les futurs enseignants constituent, tel qu'indiqué au tableau 17, les habiletés techniques qu'ils qualifient de connaissances pratiques telles savoir se repérer dans l'espace et dans le temps, savoir utiliser certains outils en lien avec le quotidien, etc., ainsi que les compréhensions des élèves (capacité d'expliquer quelque chose dans ses propres mots, etc.). Ces dernières portent alors sur des aspects généraux sans spécification de la nature même des apprentissages en jeu. Par contre, lorsqu'ils sont questionnés sur les éléments du contenu traité qui feront l'objet d'une évaluation éventuelle (tableau 31), ce sont les connaissances factuelles abordées dans l'activité (ex.: personnages importants, dates, événements, etc.) qui constituent le cœur même des apprentissages évalués. Le retour réflexif que font les futurs enseignants sur les apprentissages visés et effectivement réalisés dans la phase de



postaction permet encore d'identifier la prédominance des connaissances factuelles comme apprentissages développés.

On note par ailleurs que, bien que les habiletés d'ordre intellectuel telles l'argumentation, la mise en relation, la comparaison, etc. ne soient pas complètement rejetées par les répondants, le développement de certains concepts historiques, géographiques, sociaux, etc. – qui se trouve au cœur même de l'enseignement des sciences humaines et sociales – ainsi que la démarche d'apprentissage qui vient assurer la construction intellectuelle de la réalité humaine et sociale sur une base rationnelle et réflexive, sont peu évoqués dans le discours des futurs enseignants lorsqu'ils nous parlent des objets d'apprentissage et d'évaluation préconisés dans leurs pratiques d'enseignement.

Devant ces résultats, nous serions donc tentés d'inférer que, dans la mesure où les connaissances factuelles sont privilégiées dans les pratiques mises en œuvre par des futurs enseignants du primaire, l'enseignement de cette discipline en contexte de formation en milieu de pratique à l'école primaire est très peu conceptuel. Il est au contraire beaucoup plus factuel et instrumental dans la mesure où cet enseignement est centré sur l'apprentissage de faits historiques, de noms de personnages importants, de dates, de repères temporels et spatiaux estimés utiles dans la vie, etc. De nature plutôt factuelle, ces savoirs correspondent en grande partie aux savoirs essentiels suggérés par le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2001a). Toutefois, dans la perspective ministérielle, ces savoirs essentiels ne constituent que des moyens qui permettront aux élèves de construire une grille de lecture du monde humain et social. Ici encore, les résultats laissent entrevoir que la perspective actuelle centrée sur la fonction critique et réflexive dont se réclame l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire se reflète encore peu dans les pratiques des futurs enseignants observées et dans leur discours portant sur celles-ci.



### *1.2.2 Des limites pour la construction de la réalité humaine et sociale*

Si, comme le soulignent Laville (1991), Moniot (1993) et Bailly et Ferras (1997), l'histoire n'a pas simplement pour finalité de raconter sous la forme de récits historiques des faits survenus dans le passé des hommes de même que la géographie ne vise plus simplement la description des espaces immuables, cela révèle en fait la nécessité pour l'enseignement de ces disciplines de repenser la fonction identitaire et descriptive qui leur a traditionnellement été attribuée (Laurin, 1998). Ces disciplines exigent plutôt de permettre aux élèves de développer leur capacité de questionnement, de raisonnement, d'analyse, de synthèse et de jugement critique; en d'autres termes le développement de la pensée critique (Dupuis et Laforest, 1983) et de l'autonomie intellectuelle (Laville, 1991) dans une perspective de compréhension du monde dans lequel ils vivent.

Or, comment contribuer au développement intellectuel des élèves, au développement d'un citoyen responsable et éclairé alors qu'on priorise l'acquisition de connaissances factuelles et d'habiletés techniques? Certes, les données factuelles constituent des éléments indispensables au développement intellectuel (Garrido, 2005), mais ces données, de même que les habiletés techniques, ne peuvent constituer le but ultime du processus d'apprentissage sans négliger le développement intellectuel des élèves, car pour que les données factuelles puissent avoir du sens, il importe de développer un certain nombre de concepts qui seuls permettent de lui donner une intelligibilité. Par ailleurs, ces concepts ne peuvent être construits sans le développement des habiletés et des attitudes intellectuelles, autrement dit sans la mise en œuvre d'opérations abstraites telles la classification, la comparaison, la discrimination, l'analyse, etc.

Posé en termes d'acquisition de connaissances factuelles et d'habiletés techniques, l'enseignement des sciences humaines et sociales s'articulerait ainsi très difficilement à une perspective critique qui vise à faire réfléchir les élèves aux processus qui génèrent distributions et pratiques sociales dans l'espace et dans le

temps (Bailly et Nurchetto, 1992). À ce sujet d'ailleurs, maints auteurs (Audigier, 1999a; Bailly et Beguin, 2001; Merenne-Schoumaker, 2006) soulignent que la centration d'un tel enseignement sur la description du réel risque de négliger toute tension et tout conflit sous-jacents à l'appropriation de l'espace par l'homme. Comme l'a montré Merenne-Schoumaker (*Ibid.*), peu importe les circonstances dans lesquelles se trouvent les hommes (rassemblés sur un territoire, dispersés dans leurs diasporas, nomades du désert), tous agissent sur leurs espaces. Ils se les approprient, ils les exploitent, les habitent et les gouvernent, «font et refont en permanence l'espace: les territoires, les frontières, les passages» (p. 50), ce qui génère fréquemment des divergences, contradictions et conflits à des niveaux spatiaux différents, mais surtout entre l'intérêt individuel et collectif.

Il se peut toutefois que derrière ces pratiques ancrées sur le développement des savoirs factuels et des habiletés techniques se cache l'expression d'une conception anglophone nord-américaine qui, d'après les réflexions de Lenoir (2006), pose le problème de l'éducation à partir du savoir-faire, c'est-à-dire de la fonctionnalité des apprentissages en jeu. Centré plutôt sur le "Comment faire?", le citoyen responsable et critique que les sciences humaines et sociales contribuent à former serait plutôt celui qui sait appliquer des actions appropriées en fonction de la tâche scolaire spécifique et ultérieurement de la demande sociale. L'adhésion à une telle conception viendrait en quelque sorte appuyer sinon justifier une formation reposant sur le développement de connaissances factuelles et d'habiletés techniques plutôt que sur le développement d'une pensée critique et réflexive dans la mesure où ce sont ces habiletés qui garantiront l'insertion de l'individu sur le marché du travail ainsi que la cohésion sociale. Cette vision techno-instrumentale de l'enseignement des sciences humaines et sociales s'articule très difficilement à la vision constructiviste de l'apprentissage dont se réclame la perspective actuelle en matière d'enseignement des sciences humaines et sociales, à moins qu'il ne s'agisse là d'une vision réductionniste du constructivisme qui l'associerait à une simple mise en activité de l'élève, ce qui nous resterait à investiguer davantage.



### 1.3 Regard sur le dispositif didactique privilégié

Rappelons tout d'abord que d'un point de vue de l'intervention éducative, le rapport cognitif qui s'établit entre l'élève (sujet apprenant) et une facette du réel social et humain (objet de connaissance) nécessite le recours à un dispositif de formation qui met en œuvre les conditions les plus adéquates possible pour permettre à l'élève de construire intellectuellement la réalité sociale et humaine. D'un point de vue opérationnel, il renvoie à la mise en œuvre par l'enseignant, en fonction des finalités qu'il attribue à l'enseignement des sciences humaines et sociales, d'un ensemble de procédures qui permettront à l'élève de recourir à différentes ressources internes et externes de façon à établir un certain rapport au savoir. Que pouvons-nous alors dégager des résultats présentés dans le chapitre précédent en lien avec le dispositif didactique de formation privilégié?

#### *1.3.1 Un dispositif axé sur un savoir peu problématisé*

Les résultats présentés soulèvent tout d'abord le caractère peu problématisé des savoirs en jeux dans les activités mises en œuvre par les futurs enseignants en sciences humaines et sociales. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les futurs enseignants structurent leurs interventions autour de trois grands moments. La phase introductive, qualifiée par les futurs enseignants de phase de préparation à l'activité, met l'accent, d'une part, sur la réalisation d'une récapitulation des connaissances factuelles vues antérieurement et sur le recueil des perceptions des élèves vis-à-vis la thématique ou la société qui sera étudiée et, d'autre part, sur la présentation de la tâche ou de l'activité qui sera réalisée, cette présentation étant centrée surtout sur la gestion de la classe, la gestion du matériel et les procédures à suivre pour la réalisation de l'activité.

La deuxième phase, quant à elle, qualifiée dans le discours des futurs enseignants de déroulement ou réalisation, se caractérise, d'une part, par des actions visant à transmettre par des moyens divers tels une lecture, un exposé par



l'enseignant ou par un dispositif multimédia (ex.: une vidéo), un *corpus* de connaissances factuelles sur une société donnée d'ici ou d'ailleurs et d'autre part, par la mise en contact direct de ces connaissances (le phénomène étudié) par le biais d'activités centrées sur l'observation d'images et des illustrations.

Enfin, dans la troisième phase, surnommée de synthèse ou intégration de l'activité, c'est la vérification ou la consolidation des apprentissages réalisés qui est au cœur de cette phase, dans la mesure où les deux actions les plus fréquemment réalisées renvoient à la réalisation d'exercices portant sur les données factuelles transmises par les futurs enseignants ou encore à des questionnements oraux portant sur ces mêmes données.

Ces résultats révèlent ainsi un engagement rapide de l'élève dans une phase d'observation d'images ou de réalisation d'exercices après une phase qui alterne entre un élément déclencheur peu contextualisé et la présentation/exposition du contenu à acquérir. On passe ainsi de l'expression des perceptions initiales des élèves ou de la récapitulation des connaissances acquises antérieurement à une étape de réalisation centrée sur l'observation/description d'images et l'exposition d'informations sur le contenu sans nécessairement poser un problème aux élèves, encore moins l'ancrer dans le réel de l'élève.

Il est vrai qu'une partie importante des unités de sens relatives au discours des futurs enseignants face aux caractéristiques essentielles d'une démarche d'enseignement-apprentissage en sciences humaines et sociales renvoie à la mise en œuvre d'un processus de recherche par les élèves. Néanmoins, les futurs enseignants font par la suite, que ce soit dans la planification et dans les pratiques observées ou encore dans le retour réflexif, très peu de références à un processus de planification d'une recherche par les élèves ou par eux-mêmes ainsi qu'aux préalables qui sous-tendent une telle recherche, par exemple, la construction d'une situation

problématique, la construction de questions de recherche ou d'hypothèses, la collecte et le traitement des données, la production synthèse, etc.

Or, les pratiques observées et constatées par entrevues escamotent ainsi largement ce processus de problématisation. Tout au plus, les futurs enseignants amorceront l'activité avec des questionnements pour la plupart du temps prédéterminés et fermés qui visent à faire exprimer les perceptions des élèves à propos d'un élément donné en lien avec le contenu de l'activité pour ensuite transmettre les informations du contenu jugées vraies. Comme le souligne Fabre (1999), la problématisation «occupe les premières phases de la démarche d'apprentissage par la recherche» (p. 178). Elle requiert que le problème soit posé et construit.

C'est pourtant bien la détermination du problème qui s'avère capitale pour l'apprentissage. Et c'est la construction des différentes séries qui marque une appréhension correcte de la situation [...]. Une fois les séries dûment formées, il n'est besoin que de renseigner les différents paramètres de la situation en recourant aux informations et aux formules. La correction de la solution dépend donc étroitement de celle des données et des conditions déterminées. (p. 180-181)

À défaut d'une mise en œuvre d'un processus d'enseignement-apprentissage axé sur la problématisation du réel humain et social, le détour nécessaire que doit réaliser le sujet afin de concevoir les outils intellectuels qui lui permettront de construire de façon systématique et rigoureuse la réalité humaine et sociale de manière critique, tel que l'indiquent Kosik (1970) et Gilliéron (1985), est ainsi largement atténué au profit d'activités qui préconisent plutôt une appropriation directe et immédiate de cette réalité.

### *1.3.2 Un dispositif qui octroie une place limitée aux élèves*

Si la construction de la réalité présuppose le développement d'un système d'interprétation du phénomène humain et social qui n'est pas simplement

appropriation, mais avant tout, construction médiatisée d'un objet, cela requiert dès lors la mise en œuvre d'une approche problématisée et contextualisée ainsi que la prise en charge par l'élève de sa propre démarche d'apprentissage. En ce sens, il faut noter également que les pratiques des futurs enseignants observées escamotent non seulement le processus de problématisation, mais également la prise en charge de la démarche d'apprentissage de la part de l'élève.

Réalisées pour la plupart du temps (sauf rarissimes occasions) dans un contexte collectif de grand groupe, les actions mises en œuvre par les futurs enseignants dans le cadre des activités observées s'opérationnalisent par des modalités relativement dirigées, naviguant entre l'exposé magistral de la part du futur enseignant qui possède et transmet les savoirs censés être appris et une modalité axée sur le questionnement de l'élève. Ces dernières, tout en balisant les actions des élèves, finissent par limiter leur champ d'action cognitive.

Les observations des enregistrements par vidéoscopie et la lecture des synopsis et des *verbatim* d'entrevues permettent ainsi de constater que même si l'élève est considéré dans le discours des futurs enseignants comme étant au centre des apprentissages, son engagement réel dans l'activité semble être très limité. Dans les pratiques observées, l'élève est peu ou pas du tout sollicité, sinon à quelques moments très spécifiques pour compléter des fiches d'exercices ou des tableaux préparés par les futurs enseignants, ou encore pour émettre des opinions diverses basées sur ses expériences personnelles dans les moments consacrés aux observations d'images et à l'expression des perceptions initiales.

Bien que ces moments traduisent une certaine place accordée à l'activité cognitive de l'élève évitant à l'enseignant de fournir seul et de l'extérieur l'ensemble des informations que les élèves auront besoin pour réaliser la ou les tâches proposées, il faut considérer que lorsque sollicités, soit pour décrire une image, lire un extrait d'un texte, répondre à une question, donner son opinion sur quelque chose, etc., les



élèves disposent d'un temps de parole très limité pour formuler et donner leur réponse, variant entre deux ou cinq secondes à peine. Ils s'expriment ainsi le plus souvent par quelques mots et dans de rares cas par une ou deux phrases complètes. De ce fait, il ne reste que très peu de temps aux élèves pour la réflexion et la construction d'un raisonnement argumenté. Au-delà de ce constat, nous avons également observé que, dans plusieurs cas, une fois que l'élève émet sa réponse, le futur enseignant enchaîne avec une nouvelle question, donne de nouvelles informations ou encore donne la parole à un autre élève. Les réponses que donnent les élèves sont de la sorte très rarement réinvesties dans la poursuite des actions.

Ce constat, qui se retrouve également dans des études récentes menées par Niclot et Philippot (2008) et Philippot (s.d.), nous incite notamment à nous questionner sur la prise en compte de l'élève dans le processus de construction des savoirs, tel que préconisé dans les dispositifs de formation mis en œuvre par les futurs enseignants du primaire. Comment peut-on permettre au sujet humain et historique d'établir un rapport cognitif avec le réel pris comme objet d'étude afin de construire la réalité sociale et humaine sans une prise en charge de la part de celui-ci d'un ensemble d'étapes du processus d'apprentissage? Sous-jacent à l'idée fortement véhiculée dans le discours des enseignants et des futurs enseignants d'un élève actif au sein de ses apprentissages (Lenoir, 2006; Araújo-Oliveira *et al.*, sous presse) ne se cacherait-il pas plutôt un pseudosujet qui doit acquérir les savoirs transmis par les enseignants, un sujet qui, en effet, ne constitue qu'un réceptacle des savoirs transmis par le discours de l'enseignant ou par un support didactique quelconque (ex.: manuel scolaire, vidéo, etc.)? Loin de nos objectifs d'apporter des réponses précises à ces questions. Toutefois, il faut mettre en évidence que placer les élèves en activité afin qu'ils soient actifs au sein de leurs apprentissages n'est pas si évident dans les pratiques observées, notamment si on tient compte que cette action devrait relever surtout d'une mobilisation des actions des sujets sur le plan intellectuel.

### *1.3.3 Des perceptions initiales peu exploitées*

La prise en compte des perceptions initiales des élèves constitue sans aucun doute une étape importante afin de favoriser des situations de conflit intellectuel dans lesquelles les élèves seront amenés à entreprendre une certaine démarche d'apprentissage. En effet, comme l'enseignement des sciences humaines et sociales repose sur un rapport empirique au réel et a pour objet d'introduire l'élève dans des univers déjà constitués pour lui permettre de mieux raisonner son expérience, de mieux réfléchir sur le monde dans lequel il vit (Audigier, 2004), nous considérons qu'il requiert, d'une part, selon le processus identifié par Legroux (1981) et repris par Astolfi (2004), Beauvais (2003) et Develay (2004), la transformation de l'information en connaissance, par l'incorporation de données externes au réseau conceptuel de l'individu et, d'autre part, le passage de la connaissance au savoir, par un processus d'objectivation qui nécessite de s'affranchir de l'expérience première.

Cependant, si l'expression des perceptions initiales des élèves est considérée par les futurs enseignants comme étant l'une des caractéristiques essentielles d'une démarche d'enseignement-apprentissage en sciences humaines et sociales et qu'elle constitue l'une des actions les plus fréquemment réalisées dans la phase de préparation des pratiques observées, force est de reconnaître que celles-ci ne sont jamais exploitées effectivement dans le dispositif mis en œuvre. D'une part, on sollicite les perceptions des élèves en leur proposant des questions qui renvoient à des réponses généralement uniques et prédéterminées et qui sollicitent rarement une justification de la part de l'élève par rapport à ses réponses. D'autre part, on utilise rarement de moyens visant à synthétiser ces perceptions et à les conserver comme traces des connaissances antérieures dans le but de faciliter ultérieurement l'objectivation des connaissances. De plus, on ne fait jamais un retour à la fin de l'activité sur les perceptions initiales des élèves exprimées en début de séance. En ce sens, aucun lien entre les nouveaux acquis et les acquis et connaissances antérieures n'est réalisé.



Or, est-ce que l'exposition du contenu par l'enseignant ou le contact direct avec le phénomène à étudier (par le biais des activités d'observation) ainsi que les exercices divers proposés aux élèves visant l'acquisition ou la consolidation des apprentissages seraient suffisants pour les confronter à leurs connaissances initiales exprimées en début d'activité et, de la sorte, quoique très spontanément, leur permettre de construire la réalité humaine et sociale? La réponse est incertaine. Dans la mesure où les perceptions initiales, lorsque exprimées au début de l'activité, ne sont jamais convoquées par la suite afin que les élèves puissent les confronter aux nouveaux apprentissages, nous sommes tentés d'inférer que les réalités étudiées se présentent plutôt comme des choses qu'il convient de connaître en tant que telles. Ainsi que le souligne Audigier (1999b), «le savoir se présente comme un “déjà-constitué” dans les livres et documents de toutes sortes proposés aux élèves, un savoir qu'il faut mettre en scène pour que les élèves s'en approprient certains éléments» (p. 55).

À ce sujet, mentionnons, en nous appuyant sur les réflexions de Fabre et Orange (1997) et Peterfalvi (2006), qu'un enseignement qui se limite à la transmission de savoirs “déjà constitués” semble épistémologiquement peu valable. Pour ces auteurs, l'affranchissement de l'expérience première (la rupture avec les obstacles épistémologiques) est avant tout lié, non à la découverte et à l'enchaînement d'informations, mais à la construction et à la reconstruction par l'élève d'une problématique dans un cadre théorique défini lui permettant le développement d'une clé de lecture à la fois unique et partagée.

Il se peut toutefois, notamment dans le cadre des cinq activités qui s'inscrivent à l'intérieur d'un projet à long terme, que le retour sur les conceptions préalables soit réalisé ultérieurement au sein d'activités futures. Néanmoins, aucune mention n'est faite lorsqu'on les questionne sur les étapes qui ont précédé l'activité réalisée et sur celles qui lui succéderont.



### 1.3.4 *Un dispositif qui navigue entre la “transmission-application” et la démarche basée sur l’observation*

À défaut de mettre en œuvre un dispositif didactique qui fait appel à la construction d’une situation problématique comme point de départ de tout apprentissage, les résultats laissent entrevoir que l’accession au savoir reposerait davantage sur le recours à un dispositif didactique qui oscille entre le modèle traditionnel de type “explication-application” et le modèle traditionnel renouvelé de type “observation-compréhension-application” (Rey, 2001).

Le dispositif “explication-application” repose sur une pédagogie de la révélation et sur une conception additive, cumulative des informations à transmettre dans la mesure où il privilégie un processus de révélation d’un savoir préétabli selon diverses modalités d’intervention telles les exposés magistraux et l’exercisation, par exemple. Cette dyade, “exposé d’un contenu par l’enseignant (ou par un dispositif multimédia) – réalisation d’exercices par l’élève”, a d’ailleurs été monnaie courante dans les pratiques des futurs enseignants observées, tel que nous l’avons mis en évidence dans le quatrième chapitre. En effet, la transmission par des moyens divers tels la lecture d’un texte dans le manuel scolaire, l’exposé par l’enseignant et la présentation d’une vidéo d’un *corpus* de savoirs en lien avec la société ou la thématique étudiée constitue l’action la plus fréquemment réalisée dans la phase de réalisation des pratiques observées (40 %), alors que la réalisation d’un exercice par l’élève représentait la suite logique à cette transmission dans la phase d’intégration (33,7 %). Dans l’optique de la révélation, souligne Lenoir (1993a), le savoir est transmis comme une vérité absolue, prédéterminée. Il fait appel à un mode de transmission basé sur une relation unidirectionnelle, le savoir étant imposé à l’apprenant du fait même de sa présence.

Dans la mesure où l’enseignement des sciences humaines et sociales est prôné actuellement du côté du développement critique et réflexif et que l’intervention éducative dans ce domaine doit mettre en œuvre les conditions les plus adéquates

pour que les élèves construisent du sens et, ce faisant, se construisent comme sujets autonomes, il faut reconnaître avec Rey (2008) que le recours à un tel dispositif traditionnel peine à avoir du sens auprès des élèves et de leur processus d'apprentissage. D'une part, parce qu'il ne répond pas à un problème posé et construit. En ce sens,

même si l'élève a écouté et retenu l'exposé magistral du savoir, [...] il n'est pas sûr qu'il saura le mettre en œuvre dans un exercice ou problème. Car il y a une distance considérable entre les mots du discours enregistré et les procédures requises par l'activité intellectuelle. C'est en cette distance que s'intercale la compréhension. (p. 59)

D'autre part, parce qu'aucun moment n'est consacré à la compréhension dans le cadre du dispositif de type "explication-application", c'est alors à l'élève de donner ou non du sens aux savoirs qui lui ont été transmis (Rey, 2008). Comme le souligne Barth (1996), pour une réelle construction de sens, ce qui implique d'engager l'apprenant dans son propre apprentissage, au moins deux conditions doivent être respectées. *Primo*, il faut qu'il y ait une activité, une tâche, dans laquelle l'apprenant interagit avec les autres, ce qui conduit à une production. *Secundo*, il faut aussi que les apprenants comprennent bien le contexte dans lequel l'action est inscrite, bref les attentes du processus, quoi faire pour apprendre et comment déterminer si le savoir a été acquis. L'activité «doit avoir un début et une fin, offrir un défi intellectuel, sans être trop difficile. Les indicateurs de réussite doivent être connus pour permettre l'initiation à une auto-évaluation, une prise de conscience de sa propre réussite» (*Ibid*, p. 20).

Critiqué depuis très longtemps, ce modèle a pour conséquence de survaloriser les savoirs à apprendre (en tant qu'héritage à acquérir) et d'occulter largement l'existence des processus médiateurs internes (la médiation cognitive) qui s'établissent entre l'élève et les objets de savoir dans le processus de construction conceptuelle de la réalité ainsi que le rôle important de médiateur social que joue

l'enseignant sur cette médiation cognitive. Comme le souligne Rey (2001), parce que le savoir a un caractère universel, «l'enseignant ne saurait s'occuper de l'apprentissage qui est le cheminement propre à chacun, par lequel on accède au savoir» (p. 32).

Par ailleurs, le recours à un tel dispositif dans les pratiques des futurs enseignants au primaire s'inscrirait dans un certain rapport contradictoire avec le discours des futurs enseignants qui considèrent que les sciences humaines et sociales constituent une discipline qui permet de réaliser des activités innovatrices, différentes et intéressantes dans leurs pratiques telles des projets, des mises en scène, de l'interdisciplinarité, des activités de manipulation, de l'observation, etc. Toutefois, ce recours pourrait expliquer et justifier en quelque sorte le constat que, en dépit du fait que les sciences humaines et sociales soient perçues comme étant une discipline qui motive naturellement les élèves et qui suscite leur intérêt, les élèves étaient peu ou pas du tout motivés dans le cadre de certaines activités réalisées, comme l'indiquent certains futurs enseignants lors des entrevues de retour réflexif. Il pourrait justifier également, ainsi que le souligne Audigier (1999a), une certaine vision encyclopédique de cet enseignement centrée sur l'enseignement et l'apprentissage des connaissances factuelles.

De son côté, le dispositif de type "observation-compréhension-application" propose de mettre d'abord l'élève en contact avec le phénomène à étudier ou de la règle à apprendre pour l'amener à en dégager, à partir de l'observation, les caractéristiques propres à cette règle ou à ce phénomène, son fonctionnement. Il s'ensuit une phase d'application ou d'exercisation destinée à consolider les acquis. Dans les pratiques des futurs enseignants observées, la rupture avec l'enseignement traditionnel que plusieurs participants affirment avoir connu lorsqu'ils étaient élèves au primaire repose en grande partie sur la mise en œuvre d'activités d'observation d'images et d'illustrations et de discussion collective ou en équipe à propos des éléments observés (26,8 %). En effet, par cette mise en contact direct de l'élève avec



des réalités d'ailleurs (le Maroc, l'Égypte, etc.) ou d'autrefois (les Iroquois vers 1500, la Révolution tranquille, la bataille des plaines d'Abraham, etc.), les futurs enseignants entendaient en fait mettre l'élève en activité et, de la sorte, lui permettre de construire par lui-même (plutôt que de lui transmettre) les savoirs escomptés.

Bien qu'une démarche d'apprentissage soit préconisée dans le cadre de ce dispositif, cette dernière renvoie plutôt à une démarche centrée sur la découverte de l'élève. Au sein de cette démarche, l'élève est considéré comme porteur de préconceptions et d'une démarche d'apprentissage inductive suffisamment efficace pour conduire à la découverte du savoir caché quelque part dans son milieu immédiat (documents iconographiques, cartes, documents historiques, etc.). Elle repose sur une conception de l'accession au savoir centrée sur la vision empirico-inductiviste selon laquelle la raison, les vérités et les idées rationnelles sont acquises par le biais de l'expérience immédiate du sujet humain (Becker, 1995; Castañon, 2007; Chauí, 2000).

Cette croyance selon laquelle l'expérience immédiate serait à la base de l'apprentissage est par ailleurs renforcée par les difficultés éprouvées par les futurs enseignants dans la réalisation de l'activité. Le caractère abstrait de cette discipline scolaire et la difficulté propre aux élèves de mettre en contexte les apprentissages en lien avec les réalités étudiées, notamment celles d'ailleurs et d'autrefois, constituent l'une des principales difficultés, car les élèves ne peuvent pas les observer directement, affirment les futurs enseignants. Sur cet aspect, les résultats de notre étude rejoignent ceux des enquêtes menées par Lebrun *et al.* (2008) et Lebrun *et al.* (2010). Ces enquêtes mettent ainsi en exergue le fait qu'une croyance généralisée selon laquelle l'observation serait à la base des apprentissages semble transparaître dans le discours des futurs enseignants. Pour de nombreux futurs enseignants qui ont participé à ces études, comme pour ceux qui composent notre échantillon, l'étude des réalités passées est très difficile pour l'élève dû à l'impossibilité d'observer directement cette réalité.

Or, est-ce que cette perspective empirico-inductive qui postule que la construction des connaissances ne serait que le résultat de l'enregistrement par l'élève des données tangibles et immédiates déjà présentes et organisées dans le monde extérieur serait suffisante pour assurer les apprentissages et permettre ainsi aux élèves de construire sur le plan intellectuel la réalité humaine et sociale? Pas nécessairement! Tout d'abord, notons avec Le Roux (2005) que, quoique la démarche empirico-inductive a été fortement présente dans les sciences humaines et sociales sur un plan scientifique et que sa transposition dans le milieu scolaire signifiait la garantie d'un enseignement plus scientifique de la géographie et de l'histoire (par opposition à un enseignement de type transmissif) – la condition *sine qua non* de son renouvellement –, la transposition de ces démarches en milieu scolaire ne fonctionne qu'en apparence, sous la direction d'un enseignant qui fait plutôt semblant de les appliquer. D'une part, l'enseignant connaît d'avance où il faut aller, la notion ou le concept qu'il veut faire acquérir. D'autre part,

les contraintes de la classe ne sont pas – et ne peuvent pas être – de même nature que celles qui s'exercent sur le chercheur. Les contraintes scolaires sont spécifiques: nombre d'élèves dans la classe, niveau des élèves, contraintes horaires, documentation à disposition, contrainte du résultat, de la réponse à une question, une réponse perçue comme vraie. (p. 135)

Rey (2001) a également mis en évidence les limites et dangers de dérives du modèle didactique qui prétend permettre aux élèves de construire le savoir en ayant comme point de départ l'observation du réel. Pour cet auteur, le caractère véritablement actif de l'apprentissage tel que conçu dans ce modèle peut être questionné. Bien que l'élève soit en activité grâce à la mise en place d'une activité d'observation, la construction du savoir n'est pas assurée «puisque, sous formes diverses, des indices lui sont donnés pour qu'il saisisse par observation ce qu'on avait décidé qu'il devrait découvrir» (p. 38). De plus, comme on ne définit que rarement d'avance quels sont les aspects pertinents de la situation ou du phénomène qui doivent être observés pour aboutir à ce qu'on cherche, l'activité d'observation peut



conduire à une impasse de la part de l'élève, car une situation ou un objet comporte toujours une infinité de caractéristiques. À ce sujet, plusieurs séquences dans les pratiques observées illustrent bien de telles limites. Prenons à titre d'exemple une situation observée dans l'activité mise en œuvre par le sujet S2.

Dans l'activité d'observation proposée, le futur enseignant voulait, entre autres, attirer l'attention des élèves sur le fait que certaines filles au Maroc portent le voile. Afin de les aider à "découvrir" cette caractéristique du phénomène étudié, l'enseignant donne un premier indice en indiquant aux élèves qu'il y avait quelque chose de spécial sur la photo, quelque chose qui était différent d'eux. Après quelques secondes d'observation, un des élèves répond: «Il y en a qui ont des bretelles spaghetti». Vraisemblablement, l'élève avait raison dans la mesure où les bretelles spaghetti sont quelque chose de différent d'eux (les filles n'ont pas le droit d'en porter dans leur école), mais il était loin de trouver la réponse que voulait le futur enseignant. Un autre indice est alors donné: «Il y a quelque chose qui sort de l'ordinaire, qu'on ne voit pas vraiment ici dans notre école». Après plusieurs essais sans succès de la part des élèves (ex.: ils ont des collants sur leurs cahiers, ils portent un capuchon, etc.), le futur enseignant donne enfin un dernier indice censé permettre à l'élève d'identifier la bonne réponse: «Je vous donne un indice, c'est une fille». Comme il n'y avait que cinq filles sur la photo, la bonne réponse était imminente: «Celle qui a un crayon», répond un élève. L'élève avait identifié la fille en question, mais pas la raison pour laquelle elle représentait une chose spéciale et différente qu'ils ne voient pas dans leur école. L'enseignant lui demande alors pourquoi il trouvait qu'elle était spéciale. Et l'élève très spontanément répond: «Elle vient d'un autre pays». Il avait raison, la fille venait du Maroc, mais là encore, il n'avait pas la réponse escomptée. Un dernier indice – «Qu'est-ce qu'elle a sur sa tête?» – a permis enfin aux élèves de découvrir qu'au Maroc certaines filles portent le voile dès l'école primaire.



Bien que l'élève soit mis en situation d'éveil intellectuel par l'entremise d'une situation d'observation, notons avec Rey (2001) qu'on ne saurait faire une observation efficace d'une réalité, quelle qu'elle soit, tant et aussi longtemps qu'on ne possède pas les clés de lecture (les concepts) qui orientent cette observation:

C'est une constante de l'histoire des sciences que les découvertes scientifiques ne jaillissent pas de la seule observation. Elles ne proviennent de l'observation qu'à condition que celle-ci soit guidée par des hypothèses et que l'attention du chercheur soit dirigée sur telle dimension ou variable de l'objet étudié, qui va permettre de valider ou d'invalidier les hypothèses. Quant à ces hypothèses, elles proviennent des modèles théoriques que le chercheur a élaborés. (p. 33-34)

Toutefois, il ne faut pas perdre de vue que l'observation peut constituer un dispositif approprié «en tant qu'investigation spontanée, dans le sens où il s'agit d'une phase préalable de sensibilisation à une question et à sa production formelle» (Lebrun *et al.*, 2009). Cependant, dans les activités observées, les situations d'observation ne donnaient jamais lieu à de vrais questionnements ou hypothèses qui seraient par la suite traités par la mise en œuvre d'une démarche de recherche. Au contraire, les observations réalisées conduisaient plutôt au "vrai" savoir qui vient confirmer ou infirmer les perceptions/impressions des élèves face aux réalités observées.

C'est d'ailleurs sur cette base que se structurent certaines des activités observées. Ainsi, après avoir questionné les élèves sur ce qu'ils connaissent sur l'Égypte (couleur de la peau des habitants, type de climat, type de nourriture, etc.), le futur enseignant S1 invite les élèves à écouter attentivement une courte histoire sur l'Égypte et à observer une série d'illustrations portant sur ce pays. Cette activité est complétée par la discussion en grand groupe et par la réalisation d'un exercice portant sur les caractéristiques observées. Le contact direct avec le phénomène par le biais de ces images vient en quelque sorte confirmer ou réfuter, quoique très implicitement, les perceptions exprimées antérieurement. Bien que l'élève soit mis en activité, celle-

ci repose sur un savoir constitué et univoque qu'il doit découvrir, par l'entremise d'une démarche reposant sur une phase consacrée à une observation dirigée de l'extérieur par des questionnements fermés, suivie d'une phase comportant la mise en forme du savoir que l'élève doit s'approprier à travers des exercices divers.

Or, comment peut-on alors contribuer au développement conceptuel et à la pensée critique et réflexive en ayant recours à ces dispositifs centrés sur la pédagogie de la révélation ("transmission-application") ou encore sur une pédagogie de la découverte ("observation-compréhension-application") axée sur une conception empirico-inductive? Pour Rey (2008), tant le premier dispositif que le deuxième sont peu adéquats, car ils reposent sur une conception incomplète du processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi que l'indiquent Lebrun *et al.* (2009), «la simple manipulation "d'objets matériels" ne suffit pas pour provoquer l'apprentissage des élèves si elle n'est pas accompagnée de la manipulation "d'objets conceptuels" contribuant à la mise en œuvre d'une action liée à la réalisation d'un but». En effet, une activité d'enseignement-apprentissage susceptible de contribuer à la construction par l'élève d'une représentation du réel doit comporter des obstacles cognitifs, conduire à une remise en question de ses connaissances antérieures et, de ce fait, l'amener à être confronté à une situation problème donnée, proche de ses connaissances.

C'est en ce sens qu'il nous faut, selon Lenoir et Laforest (1994), réagir vivement contre toute allusion à une méthode inductive comme démarche d'apprentissage appropriée. Pour ces auteurs, il importerait plutôt d'appréhender la démarche d'apprentissage dans la perspective

d'une interaction de trois phases en interaction non linéaire, d'investigation spontanée, d'investigation structurée et de structuration régulée [...] et de saisir le passage de l'investigation spontanée à l'investigation structurée non comme un cheminement normal, continu et progressif s'effectuant de façon inévitable et



harmonieuse, mais bien en des termes de conflit cognitif et de rupture. (p. 438)

Une telle conception requiert dès lors, en ce qui a trait aux processus d'apprentissage, une certaine distanciation par rapport à l'approche inductive et à la mise en place d'un processus de différenciation, de catégorisation, d'abstraction et de généralisation favorisant la conceptualisation d'un aspect de la réalité humaine et sociale pris comme objet d'étude. Cependant dans les pratiques observées, même si certaines actions posées par les futurs enseignants nous amènent à penser son intervention en lien avec le développement conceptuel, notamment lorsque certains futurs enseignants demandent aux élèves d'identifier des différences et/ou des ressemblances entre deux sociétés (ex.: dans les exercices proposés ou encore à travers des échanges enseignant-élèves), on ne sait pas exactement sur quelle base les élèves pourront effectivement mettre en place de telles habiletés cognitives. D'une part, les élèves ne sont jamais mis dans une situation où ils seront amenés à procéder à un travail d'organisation et de classification des données recueillies antérieurement permettant d'être comparables par la suite. D'autre part, ces comparaisons s'appuient surtout sur des données expérientielles soit de l'élève lui-même, soit encore fournies par les futurs enseignants.

Plusieurs études réalisées antérieurement au CRIE (Lenoir, 2006; Lenoir, Maubant et Routhier, 2008; Maubant et Lenoir, 2008) portant sur les conceptions et pratiques des enseignants et futurs enseignants abondent dans le même sens. Les résultats de ces études mettent en évidence que, malgré le discours des enseignants et futurs enseignants par rapport au nouveau curriculum et leurs concepts clés ainsi que leur adhésion massive au constructivisme, ils privilégient dans leurs pratiques d'enseignement le recours à des démarches fondées sur l'expérience par essais et erreurs et par tâtonnement empirique. Ces études permettent de constater en effet que le constructivisme auquel adhèrent les participants serait caractérisé davantage par la mise en place de procédures d'enseignement mettant l'élève au cœur des apprentissages scolaires par le recours à ses conceptions initiales et aux interactions



sociales avec des pairs et avec l'enseignant. Comme le soulignent Lenoir et Larose (2005), «ce type de constructivisme participe pour le moins d'une vision restreinte et appauvrie, qui entretient une conception réifiée du savoir, rien ne questionnant son statut, établi comme un donné par essence» (p. 124).

### *1.3.5 Une conception réaliste du savoir*

Transitant entre un dispositif traditionnel axé sur la transmission du savoir et un dispositif centré sur l'observation comme point de départ de l'apprentissage, les résultats présentés dans le chapitre précédent mettent en évidence également une reconstruction passive des savoirs préexistants au sujet apprenant plutôt qu'une construction significative et active des réalités humaines et sociales. Or, l'importance accordée aux dispositifs "explication-application" et "observation-compréhension-application" comme modalités privilégiées d'accès au savoir ne laisse guère de doute quant à la conception du savoir qui préside aux pratiques des futurs enseignants en sciences humaines et sociales au primaire. Face au savoir, se développe alors une posture épistémologique de type plutôt réaliste où le savoir est conçu davantage comme une donnée à découvrir par observation et tâtonnement empirique ou à assimiler par révélation. En ce sens, le savoir est loin d'être le fruit d'une construction humaine et historique reposant sur un processus de construction intellectuelle de la réalité humaine et sociale.

Force est de reconnaître que, malgré l'effort croissant d'intégration de la perspective constructiviste au sein de l'enseignement des sciences humaines et sociales en rupture avec une vision réaliste de l'accession au savoir, l'appréhension du savoir selon une thèse réaliste reste encore une réalité fort concrète dans les salles de classe, dans les représentations des enseignants, dans les planifications qu'ils élaborent et dans les matériaux didactiques qu'ils utilisent (Daudel, 1990; Lebrun, 2002; Lebrun et Lenoir, 2001; Araújo-Oliveira, Lenoir et Lisée, 2009; Plonczak, 2003; Risner, Nicholson et Webb, 2000; Zhao et Hoge, 2005). En ce sens, il importe de se questionner sur la façon de développer l'autonomie intellectuelle des élèves en

mettant de l'avant une conception du savoir de type réaliste, en attribuant une existence autonome à un savoir qui n'est que le produit exclusif de l'action du sujet humain pour répondre à ses questions et problèmes survenus dans le temps et dans l'espace.

Reposant sur la conviction que le savoir préexiste à l'être humain et que son existence lui est indépendante, ce réalisme caractéristique de l'influence positiviste au sein des sciences humaines et sociales, tel que nous l'avons précisé dans le cadre conceptuel, conduit à considérer la réalité comme une entité indépendante des êtres humains et, par le fait même, à sa réification. Une telle réification a pour conséquence d'attribuer aux phénomènes humains et sociaux, pris comme objets de connaissance, des propriétés qui, en réalité, ne peuvent appartenir qu'au sujet connaissant et au rapport d'objectivation qui le constitue en tant que tel. Ainsi, rappelons-le, l'activité humaine et ses produits s'opposent à l'être humain lui-même en tant que quelque chose d'objectif, d'indépendant de lui et qui le domine par des lois propres (Lenoir, 1993*b*). Sur le plan de l'intervention éducative en sciences humaines et sociales, l'adhésion à une telle épistémologie, même si elle n'est qu'implicite, peut avoir une incidence majeure en ce sens qu'un tel réalisme peut conduire à un enseignement livresque centré davantage sur la transmission des savoirs tenus comme vérités et moins sur la construction d'une conception du monde, d'une vision critique et réflexive de la réalité, de l'autonomie intellectuelle des sujets.

À ce sujet, Kavaloski (1979, dans Lenoir, 1993*a*) présente trois conséquences du réalisme sur l'intervention éducative qu'il qualifie de dramatiques. La première de ces conséquences renvoie à la dénaturalisation du savoir humain dans la mesure où celui-ci n'est pas compris comme étant le résultat du processus d'objectivation propre à l'entité humaine. Au contraire, il est réduit à un ensemble de biens de consommation pouvant être possédés par le sujet apprenant. La deuxième conséquence, quant à elle, fait référence à la négligence du sujet humain historique producteur de connaissances en ce sens que l'élève agit plutôt comme consommateur



et comme réceptacle pour le savoir. Enfin, la troisième conséquence consiste à effacer le rôle important de médiateur pédagogicodidactique que joue l'enseignant dans le processus d'apprentissage, car dans une optique réaliste, celui-ci est «considéré comme le dépositaire du savoir, comme un privilégié qui, ayant accès au savoir, peut le délivrer en tranches» (p. 391).

Toutefois, si l'on considère que l'enseignement des sciences humaines et sociales est prôné davantage sous l'angle de son apport à l'intégration sociale des élèves, une telle façon de concevoir le savoir se trouve tout à fait justifiée dans la mesure où on place l'intervention éducative dans une perspective plutôt patrimoniale et civique qu'intellectuelle et critique; l'intervention éducative servant avant tout à transmettre un *corpus* de connaissances factuelles sur la société et la culture d'appartenance de l'élève.

### *1.3.6 Le poids important des aspects pédagogiques, organisationnels et socioaffectifs*

Un dernier élément qui ressort des données analysées en lien avec le dispositif didactique, et qui transparaît également dans plusieurs écrits et recherches (Araújo-Oliveira, Lenoir et Lisée, 2009; Maubant et Lenoir, 2008; Niclot et Philippot, 2008) met en évidence la place centrale qu'occupent les aspects d'ordres pédagogique, organisationnel et socioaffectif dans les pratiques planifiées et mises en œuvre par des futurs enseignants en sciences humaines et sociales au primaire. Selon *Lenoir et al.* (2007), ces aspects, qu'ils qualifient de facilitateurs d'apprentissage, renvoient à l'ensemble des stratégies d'enseignement, des techniques d'aménagement spatial et de contrôle de la discipline en classe, les relations socioaffectives, etc. jugées importantes pour favoriser les conditions d'apprentissage indépendamment des contenus disciplinaires en jeu et de leur exploration sur le plan didactique.

La place importante de ces facilitateurs est d'abord identifiée lorsque les futurs enseignants décrivent les principales caractéristiques d'une démarche d'enseignement-apprentissage et lorsqu'ils indiquent la similarité du déroulement de



l'activité planifiée aux autres activités qu'ils réalisent en sciences humaines et sociales. Comme nous l'avons constaté, une bonne partie des unités de sens identifiées dans le discours des futurs enseignants à l'égard des caractéristiques essentielles d'une démarche d'enseignement-apprentissage en sciences humaines et sociales font référence à des modalités d'enseignement-apprentissage générales à prendre en considération dans la démarche (ex.: cours magistral, travail en équipe, discussion en grand groupe, etc.) ou encore à des aspects de nature socioaffective (ex.: être à l'écoute de l'enfant, de ses intérêts et besoins, prévoir des activités afin de calmer les enfants, partir de leurs intérêts, leur donner le goût d'apprendre, etc.). Par ailleurs, lorsqu'ils comparent le déroulement de leur activité planifiée aux autres activités qu'ils développent en sciences humaines et sociales, ces éléments comportent à eux seuls plus de la moitié des unités de sens identifiées.

Constat semblable est fait en ce qui concerne la planification de l'activité mise en œuvre. À ce sujet, il a été possible également de dégager du discours des futurs enseignants que les activités sont planifiées en fonction, tout d'abord, de l'intérêt et de la motivation qu'elles sont susceptibles de susciter chez les élèves et, ensuite, des modalités les plus adéquates à mettre en place pour favoriser l'implication des élèves dans l'activité. Les contraintes liées aux matériels et ressources à utiliser ainsi qu'au niveau cognitif des élèves et à leurs difficultés influenceraient également la planification. Cependant, les compétences disciplinaires visées, les objectifs d'apprentissage préconisés ainsi que les savoirs à apprendre et éventuellement à évaluer n'arrivent qu'en dernier lieu parmi les questions que se posent les futurs enseignants lorsqu'ils planifient une situation d'enseignement-apprentissage dans ce domaine.

Le poids de ces facilitateurs, notamment d'ordre organisationnel, est tout aussi important dans les pratiques effectives observées. En effet, l'analyse des enregistrements vidéo et des synopsis laisse entrevoir le poids important des contraintes liées à la gestion de la classe dans le travail de l'enseignant auprès des

élèves. Nous comprenons par gestion de la classe l'ensemble des opérations (règles, stratégies, actes réfléchis) que l'enseignant met en place pour créer et maintenir un bon climat de travail et un environnement ordonné favorable à l'enseignement et, par conséquent, aux processus d'apprentissage des élèves (Doyle, 1986*b*, Gauthier *et al.*, 1999; Nault et Fijalkow, 1999). Elle renvoie, d'une part, à l'établissement de routines et à l'organisation spatiale et temporelle de l'activité et, d'autre part, à la gestion de la discipline et des comportements indésirables des élèves.

Dans les activités observées, la gestion de la classe, au sens où nous venons de la préciser, occupe une partie très importante dans la durée de la séance. D'une façon globale, toute action confondue, les actions portant sur la gestion de la classe représentent plus de 32 % de la durée totale de l'activité. Ces actions seraient ainsi plus importantes que celles portant sur des apprentissages en jeu (30,6 %) et celles en lien avec les données expérientielles (22,5 %). Plus spécifiquement, ce sont dans les actions qui visent à présenter l'activité ainsi que celles visant à préciser des consignes spécifiques aux élèves que la gestion de la classe serait prédominante. Ainsi, 55,4 % du temps total dédié à donner des consignes aux élèves pendant la réalisation de l'activité renvoie à l'organisation temporelle ou spatiale de l'activité ou encore à la gestion des comportements et de la discipline des élèves alors qu'elle représente presque 30 % du temps consacré à la présentation ou précision de l'activité aux élèves. Cela signifie, en fait, que pendant une fraction de temps très importante de leur enseignement des sciences humaines et sociales, les futurs enseignants parlent, agissent ou sont en interaction avec les élèves afin de rendre possible le fonctionnement des situations d'enseignement-apprentissage qu'ils réalisent.

Enfin, le retour réflexif que font les futurs enseignants sur leur pratique d'enseignement laisse également présager de nombreux éléments en lien avec ces dispositifs qui agissent en tant que facilitateurs. D'une part, lorsqu'ils sont questionnés sur la façon dont ils ont pu constater que les élèves avaient acquis ou non les apprentissages préconisés dans le cadre de leurs activités, il est intéressant de



constater que le niveau de participation active des élèves ainsi que leur intérêt et leur motivation pendant la réalisation de l'activité ont servi de point de repère important pour plusieurs futurs enseignants. Par ailleurs, lorsqu'on regarde les éléments avancés par les futurs enseignants pour justifier leur satisfaction globale positive vis-à-vis de l'activité qu'ils venaient de réaliser en classe, il est impressionnant de constater que la majorité des raisons évoquées fait référence au fait que les élèves avaient aimé l'activité, qu'ils étaient contents, participatifs, disciplinés, etc.

Cette centration sur la mise en œuvre des relations socioaffectives avec les élèves ainsi que sur la gestion de la classe nous conduit à formuler l'hypothèse que la réussite d'une activité d'enseignement-apprentissage résiderait plutôt dans le niveau d'intérêt et de motivation qu'elle peut susciter chez l'élève et dans la capacité de l'enseignant de bien gérer sa classe plutôt que dans les apprentissages que ces activités seront en mesure de permettre à l'élève de construire. Toutefois, il ne faut pas perdre de vue, comme Doyle (1986*b*) le met en évidence depuis très longtemps, que dans sa pratique quotidienne, l'enseignant est confronté à une double tâche, celle que nous pouvons appeler la gestion didactique (enseigner les contenus, assurer sa maîtrise, etc.) et celle liée aux fonctions de gestion de la classe (organisation des groupes, établir des règles, réagir aux comportements indésirables, etc.). Si ce double agenda de l'enseignant, ainsi que le définit Leinhardt (1990), constitue le cœur de la vie de la classe, il faut bien reconnaître que chez les enseignants débutants ainsi que chez les futurs enseignants les préoccupations prioritaires se situeraient notamment autour du contrôle de la classe et de son organisation, de la discipline des élèves et de la prise en compte des différences interindividuelles, notamment celles des élèves moins motivés ou en difficulté d'apprentissage (Nault et Fijalkow, 1999).

Bien que des raisons diverses peuvent être à la base de cette centration sur des aspects d'ordres pédagogique, organisationnel et socioaffectif (caractéristiques socioéconomique des élèves, la situation géographique de l'école, le nombre d'élèves par classe et/ou sa composition ethnique, des problèmes d'apprentissage ou



d'inadaptation divers, etc.), force est de reconnaître que les pratiques d'enseignement des futurs enseignants observées ainsi que leur discours à propos de celles-ci portent très peu d'attention aux savoirs disciplinaires en jeu. En ce sens, même si les futurs enseignants révèlent de grandes préoccupations envers les processus d'apprentissage (ou le premier agenda de l'enseignant pour reprendre les propos de Leinhardt), une bonne partie de leur intervention éducative est davantage axée sur le deuxième agenda de l'enseignant en ce sens qu'elle consiste davantage à motiver et à susciter l'intérêt des élèves, à les rendre actifs, à répondre à leurs besoins, à favoriser les interactions entre les élèves de même qu'à gérer la classe.

Il est vrai que tout enseignant recourt, dans ses interactions avec les élèves, à un ensemble de moyens d'ordres organisationnel, relationnel et socioaffectif, qui sont jugés devoir favoriser positivement les conditions d'apprentissage. Bien qu'indispensables, ces moyens, que Lenoir (2006) et Lenoir *et al.*, (2007) classifient de facilitateurs, pourraient venir inhiber pour diverses raisons les processus d'apprentissage en les prenant pour des fins et en négligeant les contenus d'enseignement comme le mettent en évidence les résultats de plusieurs études (Lenoir, 2006; Maubant et Lenoir, 2008; Oser et Baeriswyl, 2001).

Cette tendance pourrait également être renforcée par une incompréhension des attentes en termes de développement professionnel et par des orientations de la formation initiale qui survaloriseraient ces dispositifs. En ce sens, le poids des aspects d'ordres pédagogique, organisationnel et socioaffectif soulève toutefois de nombreuses questions quant aux orientations et à la qualité même de la formation universitaire et au rapport au savoir entretenu en formation et en pratique de stage. Leur formation à l'enseignement permet-elle une réflexion critique et approfondie à l'égard des fondements et des orientations sous-jacentes au curriculum de formation au primaire? Leur offre-t-on une formation qui les incite à une réflexion didactique du programme, c'est-à-dire une analyse des contenus et des conditions d'enseignement à mettre en œuvre pour assurer les apprentissages souhaités (pourquoi, quoi, comment

et avec quoi enseigner les sciences humaines et sociales)? Quelle place occupent ces facilitateurs dans les réflexions réalisées en contexte de formation initiale? Ces questionnements sont d'autant plus importants que nous avons constaté, dans une étude réalisée antérieurement (Araújo-Oliveira *et al.*, sous presse), que les futurs enseignants reconnaissent l'influence de certains formateurs, notamment ceux qui se situent sur le terrain, en ce qui a trait à leur planification d'activités d'enseignement-apprentissage, ne serait-ce que sur le plan de l'instrumentation pédagogique (formules, moyens pédagogiques, modèles de planification, etc.).

#### **1.4 Regard sur les supports matériels privilégiés**

Tel que nous l'avons explicité dans le cadre conceptuel, les dispositifs matériels renvoient à l'ensemble des supports didactiques que le futur enseignant met à la disposition des élèves afin d'atteindre ses objectifs. Dans cette section, les données colligées dans le chapitre précédent en lien avec ce type de dispositif (matériel didactique utilisé, modalités d'utilisation, raisons conduisant à choisir le matériel, difficultés rencontrées face à l'utilisation du matériel, etc.) seront discutées en fonction des éléments avancés dans le cadre conceptuel.

##### *1.4.1 Une grande utilisation des matériels de base et de matériels produits par les futurs enseignants*

En ce qui concerne l'utilisation des matériels didactiques privilégiés par les futurs enseignants du primaire dans le cadre de leur enseignement en sciences humaines et sociales, les résultats des entrevues et des observations directes en classe révèlent une utilisation prédominante des matériels dits de base dans les pratiques des futurs enseignants et, à plus forte raison, le manuel scolaire. Les matériels didactiques de base, rappelons-le, renvoient aux collections produites par les maisons d'édition composées généralement du guide d'enseignement, du manuel de l'élève et d'un cahier d'activités ainsi que les ouvrages de référence d'usage courant tels les dictionnaires, les grammaires et les atlas. Ces matériels sont ainsi utilisés tant par les

enseignants dans la phase préactive (ex.: donner des pistes pédagogiques aux futurs enseignants) que dans la phase interactive de leur intervention (ex.: donner des exemples, poser des questions, illustrer un propos, etc.) et par les élèves pendant la réalisation de la classe (ex.: lire un texte, chercher des réponses, faire des exercices, observer une illustration, etc.).

Ces résultats rejoignent également ceux de différentes recherches menées au CRIE depuis une vingtaine d'années (Araújo-Oliveira *et al.*, 2006; Lebrun, 2001; Lebrun, 2002; Lebrun et Lenoir, 2001; Lenoir, Hasni, Lebrun, Larose, Maubant, Lisée, Araújo-Oliveira et Routhier, 2007; Spallanzani *et al.*, 2001). Ces études, qui ont permis d'éclairer quelque peu le rapport que les enseignants et les futurs enseignants entretiennent avec le matériel didactique suggèrent que les enseignants et futurs enseignants accordent une grande importance aux supports matériels, et en particulier aux manuels scolaires, et qu'ils les utilisent massivement dans le cadre de leur intervention éducative.

Or, bien que les manuels scolaires assurent une fonction médiatrice importante, d'une part, entre le curriculum de formation et les enseignants et, d'autre part, entre les élèves et les savoirs auxquels ils sont confrontés dans leurs apprentissages (Gouvernement du Québec, 2007), il ne faut pas perdre de vue que ces matériels présentent des limites importantes: démarche d'apprentissage rigide, problématisation et conceptualisation déficiente des savoirs, savoirs décontextualisés de leur processus de production, etc. (Lebrun, 2002; Spallanzani *et al.* 2001). Comme nous l'avons indiqué par ailleurs:

Porteurs d'une démarche rigide que l'élève est tenu de suivre afin d'acquérir les connaissances jugées essentielles, les manuels scolaires des sciences humaines sont dans l'ensemble peu propices au processus de construction de connaissances. (Lebrun et Araújo-Oliveira, 2009, p. 248)



Ainsi, même s'ils font l'objet d'un processus d'évaluation et d'approbation de la part du ministère de l'Éducation – ce qui, lorsqu'associé à la grande publicité des maisons d'édition peut laisser croire à de nombreux futurs enseignants que ces manuels s'inscrivent dans l'esprit des orientations et des fondements du programme de formation – les manuels scolaires et les guides d'enseignement qui les accompagnent ne sont pas toujours en correspondance étroite avec les orientations prescrites par les programmes de formation, comme l'indiquent maintes analyses (Lebrun, Lenoir et Desjardins, 2004; Lebrun, 2001, 2002, 2009*b*). En ce sens, une utilisation exclusive, voire même non réfléchie, d'un tel matériel peut en quelque sorte limiter largement la portée de l'intervention éducative en sciences humaines au regard de la construction de la réalité humaine et sociale par les élèves.

Par ailleurs, les résultats mettent en évidence également l'existence d'une utilisation moindre, mais tout aussi importante, des ressources didactiques qui relèvent de la propre construction des futurs enseignants (ex.: affiches, fiches d'information, fiches d'exercices, etc.). En effet, plusieurs futurs enseignants affirment en entrevue que pour éviter de rester attachés tout le temps aux manuels scolaires, ce qui, selon eux, serait très peu motivant pour les élèves, ils optent pour fabriquer parfois leurs propres ressources didactiques. Est-ce que ce recours important perçu dans les pratiques des participants au matériel didactique qu'ils construisent eux-mêmes serait la conséquence d'une certaine reconnaissance de la part des futurs enseignants des nombreuses lacunes des manuels scolaires en sciences humaines et sociales, tel que le relèvent différentes études mentionnées plus haut? Serait-il plutôt une conséquence de la rareté de ressources matérielles pour l'enseignement de cette discipline (comme l'indiquent les futurs enseignants en entrevue)? Ou serait-ce encore une exigence de leur processus de formation en milieu de pratique?

Il nous est très difficile d'affirmer avec certitude si le choix, pour le futur enseignant, de produire son propre matériel relève de l'une ou de l'autre de ces

possibilités ou encore des trois ensemble. Toutefois, comme ce matériel ne fait l'objet d'aucun processus d'évaluation externe, son utilisation abondante suscite de nombreuses questions quant à son adéquation au processus d'enseignement-apprentissage en sciences humaines et sociales. Est-il en conformité avec les objets d'apprentissage et les compétences à développer en sciences humaines et sociales? Est-il pertinent par rapport aux démarches qui sont proposées? Fait-il l'objet de réflexion dans le cadre de la formation initiale à l'université?

#### *1.4.2 L'utilisation du matériel: entre source d'informations et source d'exercices*

Par ailleurs, les résultats démontrent également que peu importe la nature du matériel didactique utilisé par les futurs enseignants (de base ou construit par l'enseignant), la façon dont ce matériel est exploité en classe de sciences humaines et sociales reste sensiblement la même. Ainsi que le démontrent les résultats du chapitre précédent, afin de réaliser son intervention éducative en sciences humaines et sociales, les futurs enseignants recourent prioritairement, d'une part, au manuel scolaire qui sert à la fois de source importante d'informations à transmettre ou à découvrir par les élèves et de support visuel dans le cadre des activités axées sur l'observation. D'autre part, ils font appel surtout aux cahiers d'activités des élèves ainsi qu'aux fiches d'exercices produites par eux-mêmes ou à l'aide de leur enseignant associé. Ces deux ressources constitueraient une source importante d'exercices pour le développement des apprentissages des élèves.

Le recours à la dyade "manuel scolaire – cahier d'activités/fiche d'exercices" oriente en effet la plupart des activités observées. Le manuel intervient principalement dans la phase de préparation en lien avec les actions qui visent à faire des rappels de connaissances vues antérieurement, à faire exprimer des perceptions initiales et dans la phase de réalisation pour exposer les informations sur le contenu (le *corpus* de connaissances à acquérir), puis pour faire observer et décrire des images diverses. Les fiches d'exercices ou cahiers d'activités, quant à eux, interviendraient surtout dans la phase d'intégration en lien avec les actions qui visent à mettre les



élèves en exercice et à vérifier la compréhension des élèves par rapport à un élément qui a été expliqué par l'enseignant, attendu ou lu par l'élève.

Ces modalités privilégiées d'utilisation du matériel didactique par les futurs enseignants en fonction des moments de l'activité où il est principalement utilisé viennent appuyer en quelque sorte les constats réalisés dans l'analyse des dispositifs didactiques qui soulèvent le caractère peu problématisé des savoirs en jeu dans les activités mises en œuvre par les futurs enseignants. Ces activités recourent davantage (les matériels et leurs modalités d'utilisation le confirment) à un dispositif didactique qui se situerait tantôt en lien avec le modèle "explication-application", tantôt en lien avec celui de type "observation-compréhension-application". Les matériels scolaires, et à plus forte raison le manuel scolaire, joueraient ainsi un rôle déterminant dans la mise en œuvre de ces dispositifs.

#### *1.4.3 Le choix du matériel: quelle prise en considération des apprentissages en jeu?*

Les résultats illustrés au quatrième chapitre de cette thèse permettent de constater également que les matériels sont choisis en fonction, d'une part, de leur potentiel à servir de sources d'inspiration pour les planifications et les pratiques des futurs enseignants (donner des suggestions d'activités pédagogiques, donner des exemples de situations d'apprentissage et d'évaluation, illustrer un propos, etc.) et, d'autre part, de leur capacité à intéresser et à motiver les élèves (d'intérêt pour les élèves, motivant, etc.). Par ailleurs, peu des raisons évoquées pour justifier le choix de tels matériels renvoient à l'importance qu'ils joueraient en tant que médiateur entre les élèves et une facette de la réalité humaine et sociale circonscrite en tant qu'objet d'apprentissage. Les matériels sont ainsi choisis en prenant rarement en considération les caractéristiques et la nature même des savoirs disciplinaires en jeu dans les situations d'enseignement-apprentissage planifiées.

Le retour réflexif sur les matériels effectivement utilisés pendant la réalisation de l'activité, ainsi qu'on peut le constater dans les entrevues réalisées dans



la phase postactive (entrevues de retour réflexif), permet tout autant de constater le peu de référence aux apprentissages en jeu lorsqu'il est question du matériel didactique utilisé. Le discours des futurs enseignants met surtout l'accent sur le potentiel des matériels choisis à motiver et à intéresser les élèves du primaire. En ce qui a trait à ceux qui se disent satisfaits face à l'utilisation du matériel, cette satisfaction relèverait en grande partie des caractéristiques positives qui sont intrinsèques à ce matériel (beau, attrayant, coloré, divertissant, etc.) et de sa capacité à susciter l'intérêt et la motivation des élèves. Le constat est semblable chez les futurs enseignants qui démontrent une certaine insatisfaction au regard du matériel utilisé. Cette insatisfaction découle surtout des difficultés à susciter l'intérêt et la motivation des élèves qui seraient propres aux matériels utilisés.

L'importance d'utiliser un matériel didactique beau, attrayant, amusant à exploiter par les élèves, etc., tel que manifesté par les futurs enseignants, et qui les incite à choisir certains matériels plutôt que d'autres, rejoint d'une certaine manière les résultats obtenus dans le cadre d'une recherche FQRSC (2002-2005)<sup>41</sup> portant sur le rapport entre les pratiques des futurs enseignants du primaire et le matériel scolaire. Les résultats obtenus en lien avec les critères de choix des manuels scolaires indiquaient que ce choix repose davantage sur les aspects que nous pouvons appeler "attributs ou caractéristiques formelles d'un manuel scolaire". En effet, plus de la moitié des indications repérées dans le discours de 348 futurs enseignants issus de quatre universités francophones québécoises fait référence à des éléments liés à la présentation du manuel, notamment la présentation attrayante (papier de qualité, images et dessins beaux, motivants pour les élèves, adaptés aux intérêts personnels des élèves, etc.). Les critères en lien avec sa contribution au processus d'apprentissage et au processus d'enseignement n'arrivent qu'en dernier lieu.

---

<sup>41</sup> Mené dans quatre universités francophones québécoises, l'un des cinq volets de ce programme de recherche intitulé *Rapports entre pratiques de futures enseignantes du primaire et matériel scolaire: pratiques d'appropriation ou détermination des pratiques?* (Chercheur principal: Yves Lenoir) renvoie à l'étude de l'influence des enseignantes associées et des formateurs universitaires sur les processus de sélection et sur le mode d'utilisation des matériels scolaires par les futures enseignantes.

Ce constat concorde avec les résultats d'autres études qui se sont intéressées également aux pratiques d'enseignants ou de futurs enseignants (Dessus et Carpanèse, 2003; Gervais, 2005, Lebrun et Lenoir, 2001, Spallanzani *et al.* 2001). Ces études soulignent, entre autres, le fait que les futurs enseignants font rarement références aux savoirs d'enseignement lorsqu'ils parlent de leurs pratiques et laissent entrevoir une centration des futurs enseignants du primaire sur les dimensions psychopédagogique, socioaffective et organisationnelle de l'intervention éducative ainsi que l'existence d'un paradigme implicite à l'égard d'un constructivisme qui se limiterait à la mise en activité de l'élève pour le motiver et assurer sa participation, mais qui, au bout du compte, conduit à transmettre des savoirs préexistants.

En ce sens, une intervention éducative centrée exclusivement sur les matériels didactiques (notamment le manuel scolaire) choisis surtout en fonction de ses caractéristiques intrinsèques jugées positives et moins en fonction de son rôle important de support au processus médiateur qui sera établi entre les élèves et les savoirs à apprendre peut d'ailleurs être contradictoire avec la raison même d'être et d'exister de cette discipline qui est, nous l'avons vu dans le cadre conceptuel, celle de permettre aux élèves la construction de la réalité humaine et sociale. On peut relever au moins trois raisons qui marquent cette contradiction.

*Primo*, l'utilisation du manuel scolaire dans la phase préactive de l'intervention éducative pour préparer les situations d'enseignement-apprentissage et d'évaluation qui seront mises en œuvre en sciences humaines et sociales peut prédéfinir ses actions et, de la sorte, limiter le rôle de médiateur pédagogicodidactique important que joue l'enseignant dans le processus cognitif qui s'établit entre l'élève et les objets du savoir. Une telle emprise du manuel sur les pratiques des futurs enseignants pourrait s'en trouver accrue si l'on tient compte des difficultés éprouvées par les futurs enseignants pour l'enseignement d'une telle discipline et du rapport ambigu qu'ils entretiennent avec le programme d'étude du primaire. Pour reprendre les propos de Borne (1998), comme le manuel scolaire offre



«en apparence tous les éléments nécessaires à la construction des savoirs, il pourrait donc remplacer le professeur puisqu'il contient non seulement le savoir, mais aussi son élaboration et même la vérification de son appropriation» (p. 15).

*Secundo*, dans la mesure où les pratiques des futurs enseignants sont centrées sur la transmission d'un *corpus* de connaissances factuelles sur la société et la culture par une modalité qui oscille entre la "transmission-application" et l'"observation-compréhension-application", une utilisation presque exclusive de ce type de matériel peut amener à considérer les savoirs plutôt comme un donné préexistant au sujet humain et indépendant de son existence devant être ingurgité par l'élève et non construit.

*Tertio*, l'accent mis sur l'apport du manuel scolaire peut également limiter le travail cognitif de l'apprenant, travail d'ailleurs essentiel à la construction d'un monde qui propose l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire, dans la mesure où l'élève doit s'approprier une vision du monde véhiculée par le manuel plutôt que de s'engager dans un processus de conceptualisation de la réalité.

Toutefois, il importe de souligner ici, à nouveau, que le fait que les matériels scolaires (notamment les manuels scolaires) fassent l'objet d'une évaluation par le ministère de l'Éducation peut laisser entendre qu'ils sont construits en conformité avec les orientations actuelles de l'enseignement des sciences humaines et sociales et, par le fait même, qu'ils sont pertinents en termes de contenus et de démarches proposées. Ainsi, dans la mesure où cette opinion semble être partagée par plusieurs futurs enseignants qui ont composé l'échantillon de cette recherche, le peu de références aux apprentissages en jeu dans leurs choix de matériels à utiliser trouverait un certain sens dans la mesure où, en partant de l'hypothèse que le contenu proposé est pertinent, les futurs enseignants peuvent ainsi se centrer sur les aspects "formels" de tels matériels pour effectuer leurs choix sans avoir l'impression que les apprentissages à développer soient négligés.



#### *1.4.4 Difficultés liées à l'utilisation du matériel didactique*

Malgré un degré de satisfaction assez élevé chez la plupart des futurs enseignants par rapport aux matériels qu'ils avaient choisis, tel qu'il ressort de nos résultats, plusieurs futurs enseignants affirment avoir éprouvé certaines difficultés face à cette utilisation. Si certaines de ces difficultés renvoient à l'inadaptation du matériel au niveau cognitif des élèves (textes longs et difficiles pour des élèves de 6<sup>e</sup> année, cartes du Canada et du Québec) ou encore à l'insuffisance même de matériel pour l'enseignement de cette discipline, la difficulté la plus importante relèverait du futur enseignant lui-même et du peu de familiarité et/ou d'habileté qu'il possède pour utiliser de façon convenable et pertinente le matériel qui a été choisi ou qui a été mis à sa disposition par son enseignant associé.

Par ailleurs, malgré ces difficultés, il est intéressant de constater que pratiquement aucune mesure n'a été prise visant à éviter ou à surmonter ces difficultés éprouvées. À ce propos, par contre, les répondants manifestent l'intention d'être plus attentifs à ces difficultés liées à l'utilisation du matériel didactique lors de leur planification des futures situations d'enseignement-apprentissage en sciences humaines et sociales.

En amont de cette discussion, il nous semble important de mettre en relief le rôle indispensable des enseignants et futurs enseignants face à la sélection et à l'utilisation des matériels didactiques dans leur intervention éducative en sciences humaines et sociales. Comme nous l'avons souligné antérieurement, si le matériel didactique constitue un outil indispensable de l'intervention éducative, en tant qu'outil de médiation, celui-ci n'est pourvu, en soi, d'aucun pouvoir particulier, à plus forte raison si nous prenons en considération le fait qu'il est très peu souvent en corrélation étroite avec les orientations ministérielles en matière d'enseignement des sciences humaines et sociales. À notre sens, le manuel scolaire n'est qu'un outil pour l'enseignement, au même titre que le couteau pour le boucher. Ce dernier utilise cet instrument pour couper la viande de différents styles (coupe française, coupe épaisse,

etc.). Le couteau est donc seulement un instrument, un outil de travail. C'est l'utilisation qu'en fait le boucher qui donne le ton et le style à son utilisation.

Par conséquent, la sélection et l'utilisation des matériels en cohérence avec les prescriptions et orientations du programme d'étude des sciences humaines et sociales au primaire exigent également de repenser le rôle que doivent jouer les formateurs des futurs enseignants. Ainsi que nous l'avons démontré dans un ouvrage précédent portant sur la connaissance et l'utilisation des manuels scolaires chez les futurs enseignants du primaire (Araújo-Oliveira *et al.*, 2006), ces derniers attribuent une influence très limitée aux formateurs universitaires (professeurs, chargés de cours et superviseurs de stage) dans le choix et dans l'utilisation qu'ils font des manuels scolaires.

Puisqu'un matériel scolaire «n'a de sens que dans la mesure où il est en prise directe avec l'intervention éducative et avec les démarches qu'il propose» (Turcotte et Lenoir, 2001, p. 182), les différents constats soulevés dans cette section conduisent à se questionner, entre autres, sur le regard critique que portent les futurs enseignants sur les matériels scolaires ainsi que sur le rôle des formateurs dans ce processus de sélection et d'utilisation. Or, est-ce que les futurs enseignants procèdent à une analyse préalable des ressources didactiques utilisées afin d'identifier leurs points faibles et d'y apporter des modifications adéquates? Comment la formation initiale des enseignants contribue-t-elle à la construction d'un regard critique sur l'action enseignante face à l'utilisation de ces ressources?

En arrière plan, ces questions renvoient à la problématique centrale du sens des sciences humaines et sociales, de leur raison d'être, de leur place et de leur fonction dans le processus éducatif d'un être humain ainsi que la problématique de la place et des fonctions des savoirs scolaires dans l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire.

## 2. CARACTÉRISTIQUES DES PRATIQUES ET CONSTRUCTION DE LA RÉALITÉ: DÉTERMINANTS ET ENJEUX POUR LA FORMATION INITIALE

### 2.1 Particularité des futurs enseignants québécois ou simple constat?

Les principaux résultats obtenus dans le cadre de cette étude et discutés dans la première partie de ce chapitre mettent en évidence que les finalités patrimoniales et civiques demeurent prégnantes dans les discours et les pratiques analysés et que cet enseignement repose davantage sur le développement d'apprentissages de nature factuelle et de quelques habiletés techniques. Par ailleurs, les données révèlent également un engagement de l'élève dans une activité d'observation et d'analyse d'images peu guidée par le futur enseignant ou encore dans une phase de réalisation d'exercices qui succède à une phase qui alterne entre un élément déclencheur peu contextualisé et la présentation/exposition du contenu à acquérir. On passe alors de l'expression de perceptions initiales ou de l'exposition du contenu à une étape de réalisation, sans que les savoirs disciplinaires en jeu ne soient problématisés. Enfin, les résultats témoignent d'une utilisation importante du manuel scolaire et des cahiers ou fiches d'exercices dans les pratiques des futurs enseignants, dont le choix repose surtout sur leur capacité de susciter la motivation et l'intérêt des élèves.

En effet, ces résultats soulèvent l'hypothèse que la nouvelle configuration disciplinaire qui approche l'enseignement des sciences humaines et sociales sous l'angle de la fonction critique et réflexive se reflète encore très peu dans les pratiques des futurs enseignants qui ont participé à cette recherche et dans le discours qu'ils entretiennent sur ces pratiques.

Serions-nous confrontés à un constat qui serait propre aux pratiques des futurs enseignants du primaire au Québec? Il ne serait pas pertinent, au terme de cette étude, de tenter de dégager des particularités ou des ressemblances de l'intervention éducative des futurs enseignants à partir d'un échantillon si limité d'étudiants. Par contre, il ne faut pas passer outre le fait que les résultats issus de cette thèse



démontrent certaines caractéristiques qui, malgré les contextes socioéducatif, économique et politique de la société québécoise et la spécificité de la formation initiale reçue par les participants à cette étude, seraient très semblables à celles identifiées par plusieurs autres études réalisées un peu partout à travers le monde au cours des dix dernières années.

Les résultats de notre recherche rejoignent en grande partie et sur différents aspects ceux obtenus dans d'autres études réalisées dans le contexte québécois qui se sont consacrées aux pratiques d'enseignants et/ou de futurs enseignants (Lebrun et Lenoir, 2001; Lebrun *et al.*, 2008; Lebrun *et al.*, 2009; Lebrun *et al.*, 2010; Spallanzani *et al.*, 2001, etc.). Ils rejoignent également les résultats d'autres études réalisées ailleurs dans le monde (Audigier, 1999a; Audigier, 2006b; Monteiro, 2005; Niclot et Philippot, 2008; Philippot et Bouissou, 2006; Silva *et al.*, 2009). Ces recherches nous apprennent en effet que, même si très souvent les enseignants et futurs enseignants déclarent que l'enseignement de l'histoire et/ou de la géographie dans les années initiales de la formation scolaire doit permettre aux élèves de construire une grille de lecture de la réalité humaine et sociale, leurs pratiques en classe et leur discours sur ces pratiques restent encore centrés essentiellement sur des aspects factuels de type nomination-localisation, sans développer des apprentissages véritablement conceptuels. Alors que l'espace n'est qu'une construction humaine historiquement déterminée et le produit de groupes sociaux qui, par divers moyens dont l'histoire peut témoigner abondamment, l'occupent, l'aménagent, s'adaptent à ses contraintes, s'en servent de différentes façons, les sciences humaines et sociales enseignées à l'école primaire restent très convenues, ainsi que les qualifie Audigier (1999a). Par exemple,

les problèmes d'aménagement sont rarement posés comme des choix sociaux et politiques, mais d'abord comme une conséquence des données naturelles, où l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique et de quelques noms de lieux se mêle à quelques conseils sur des façons de faire. (p. 401-402)

Par ailleurs, il faut noter comme le montrent les résultats d'autres études, que ce regard centré sur l'intégration sociale des élèves (finalités patrimoniales et civiques) et sur des apprentissages de nature factuelle en sciences humaines et sociales n'est propre ni aux pratiques des futurs enseignants du primaire, ni au contexte éducatif québécois. Comme l'indique Audigier (1995*a*, 1995*b*), bien que les formes et les contenus que prennent les enseignements des disciplines comme l'histoire et la géographie varient considérablement selon le pays, leur contexte historique, politique et économique, leurs traditions civiques, scolaires, pédagogiques, etc., presque partout, une forme scolaire s'est établie et développée qui fonctionne selon quatre caractéristiques essentielles (les 4R):

- *Les résultats*, c'est-à-dire le fait de transmettre essentiellement ce qui a été présenté comme vérité par des chercheurs sans le mettre en doute, ce qui est souvent contraire au développement chez l'élève d'une démarche intellectuelle et scientifique;
- *Le référent consensuel* qui évite d'introduire dans cet enseignement tout le débat qui entoure ces disciplines et la pluralité de points de vue parfois très antinomiques;
- *Le refus du politique* qui renvoie à une présentation des savoirs annoncés comme étant scientifique et occultant de la sorte les enjeux sociaux qui lui sont constitutifs;
- *Le réalisme*, soit la prétention de présenter des savoirs vrais disant la réalité passée et présente du monde sans pour autant interroger leurs modes de construction et la manière de les exprimer.

Cette forme scolaire basée sur les "4R" est également bien présente dans les pratiques d'enseignement des futurs enseignants qui composent notre échantillon, dans la mesure où ils privilégient un enseignement centré sur la transmission de données factuelles sur la société et la culture et qu'ils entretiennent un rapport réaliste au regard du savoir, et cela, en dépit des nombreux changements importants réalisés dans la formation initiale depuis les années 1990.



Pour Heimberg (2004), cette centration sur les objets d'apprentissage factuels et sur un enseignement transmissif est le résultat d'une représentation dominante dans le monde scolaire – et qui nourrit d'ailleurs énormément le sens commun – selon laquelle l'enseignement des sciences humaines et sociales ne serait qu'une simple transmission de savoirs préalablement constitués sur le plan scientifique par les historiens et les géographes. Pour cet auteur, l'effet de cette représentation dominante chez les enseignants et des objets d'apprentissage qu'elle tend à privilégier, jumelé à l'insuffisance de réflexion des enseignants et des futurs enseignants sur la nature et les contenus des sciences humaines et sociales enseignées à l'école, conduit à une situation très problématique. En fait, l'enseignement de ces disciplines

qu'on transmet à l'école souffre de ne pas bien savoir sur quels critères choisir les quelques contenus qui pourront être abordés dans les limites du temps imparti. [II] a également une immense difficulté à tenir compte de l'évolution de la discipline et des résultats récents de la recherche. Enfin, [il] tend à donner pour vrai ce qui fait débat parmi les historiens. (p. 4)

Nous l'avons vu dans le premier chapitre de cette thèse, au cours des cinq dernières décennies, l'enseignement des sciences humaines et sociales au Québec a connu des changements majeurs en ce qui a trait à ses visées et à sa configuration disciplinaire. C'est que l'évolution rapide de la société québécoise depuis les années 1950 (urbanisation, industrialisation, laïcisation, etc.) a conduit nécessairement à une adaptation de l'école et, par conséquent, de l'enseignement de cette matière scolaire qui est plutôt sensible aux changements sociopolitiques. De l'enseignement de l'histoire et de la géographie par des programmes distincts à celui de l'univers social visant plutôt leur intégration, quatre programmes de formation ont vu le jour, proposant à leur tour de nouveaux regards sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage des sciences humaines et sociales au primaire afin de répondre aux besoins d'une société en constante évolution. Centré maintenant sur le développement d'un savoir agir contextuel, le curriculum actuel se réclame ouvertement d'une



approche constructiviste qui confère à l'élève un rôle actif dans la réalisation de ses apprentissages et attribue à l'enseignant un rôle de médiateur. Néanmoins, il faut bien souligner le grand hiatus qui existe entre une telle perspective et les pratiques des futurs enseignants que nous avons observées en contexte de stage.

## **2.2 Caractéristiques du contexte et son rôle déterminant sur les pratiques des futurs enseignants**

Il importe toutefois de remettre en contexte ces résultats. Sans nier l'influence de différentes dimensions de l'intervention éducative dans la façon de penser et de faire des futurs enseignants, dont la dimension contextuelle qui renvoie au contexte plus ample et indépendant de la volonté ou du désir des futurs enseignants et les dimensions liées au cadre de référence propre aux futurs enseignants (vision de l'école et de ses finalités, vision de l'enseignement et de l'apprentissage, vision du savoir, etc.), il nous semble pertinent, en amont de cette discussion, d'évoquer quelques éléments qui pourraient être à la base, quoique hypothétiquement, de certaines des principales caractéristiques dégagées des pratiques des futurs enseignants.

La première explication à cette absence de référence à la fonction critique et réflexive qui semble parsemer les pratiques des futurs enseignants pourrait être associée à la maîtrise insuffisante des connaissances de la discipline à enseigner, tel que mentionné par la plupart des participants qui l'identifient comme étant la principale difficulté qu'ils éprouvent face à cet enseignement. Ce sentiment d'incompétence face aux sciences humaines et sociales est d'ailleurs fortement exprimé par des enseignants polyvalents débutants ou ayant plusieurs années d'expérience au primaire, tel que le soulèvent de nombreuses enquêtes réalisées au cours des dernières années (Archambault, 1995; Audigier, 1999b; Baillat et Espinoza, 2008; Baillat et Niclot, 2001).

Par ailleurs, est-ce que la maîtrise des savoirs disciplinaires, identifiés comme l'une des principales difficultés par les futurs enseignants au regard de cette discipline, comblerait les difficultés et, de la sorte, parviendrait à rompre avec cette perspective axée sur la transmission de connaissances factuelles visant l'intégration sociale des sujets? Cela reste à voir. Comme les résultats le mettent en relief, selon les futurs enseignants, les principales compétences que doit avoir un enseignant pour bien enseigner cette discipline relèveraient notamment des qualités personnelles telles l'ouverture d'esprit, la capacité d'improvisation, la créativité, etc. Ces résultats traduisent en quelque sorte une représentation très enracinée dans la culture enseignante où la profession enseignante est considérée comme une vocation qui dépend notamment des attitudes personnelles favorables, voire même des dispositions intrinsèques de chaque individu (Gauthier *et al.*, 1999).

Par ailleurs, est-ce que le fait de posséder ces qualités personnelles favorables supprimerait la nécessité de s'appuyer sur le curriculum de formation du primaire, dont la maîtrise n'est pas perçue comme un élément constitutif de la compétence enseignante? Un deuxième élément d'explication peut se situer dans le rapport ambigu qu'entretiennent les futurs enseignants avec le programme de formation de l'école québécoise, mentionné d'ailleurs par plusieurs travaux de recherche (Lenoir, 2006; Maubant et Lenoir, 2008). Alors que le programme de formation de l'école québécoise représente un contrat social que les futurs enseignants sont censés respecter et enseigner dans leurs classes au primaire (Laurin, 2009)<sup>42</sup>, les participants à notre étude reconnaissent peu la nécessité de s'appuyer sur le programme d'étude des sciences humaines et sociales. Tout au contraire, ils affirment clairement ne l'utiliser que rarement en basant leur enseignement davantage sur les manuels scolaires qui respectent, selon eux, les principales orientations

---

<sup>42</sup> Pour Laurin (2009), le programme de formation constitue un contrat social dans la mesure où il s'agit d'un document élaboré collectivement et que tant les enseignants que les futurs enseignants sont tenus de respecter et d'enseigner. Cela n'implique pas pour autant, d'après cette auteure, que ce contrat ne puisse constituer l'objet des débats et réflexions ou encore des ajustements.



prônées par le programme ou encore sur l'enseignant associé qui, ayant déjà enseigné cette discipline, connaît et peut faire ressortir l'essentiel à enseigner.

Or, est-ce que le peu de prise en compte du programme d'étude dans leurs planifications conduirait les futurs enseignants à privilégier l'enseignement de savoirs présentés comme vérités par des chercheurs (voire même par le manuel scolaire) sans les mettre en doute, l'un des 4R dont nous parle Audigier? Certains de nos résultats présentés dans le chapitre précédent, notamment ceux en lien avec les raisons conduisant à choisir le contenu traité dans leurs activités, nous amènent à croire à cette hypothèse. En effet, bien que les contenus d'apprentissage qu'ils privilégient dans leur classe de sciences humaines et sociales sont enseignés parce qu'ils les jugent importants pour comprendre la société dans laquelle l'élève vit, son histoire et son évolution, leur choix repose majoritairement sur la séquence logique proposée par le manuel scolaire ou encore sur leurs enseignants associés et moins sur l'analyse didactique qu'ils peuvent faire dudit programme.

Par ailleurs, censée jouer un rôle important dans le choix et les attitudes des futurs enseignants quant à l'enseignement disciplinaire, la formation initiale pourrait également être ici une autre piste d'explication importante. Comme nous l'avons mentionné dans le premier chapitre, seulement 3 à 5 % du temps octroyé à la formation initiale est réservé à la didactique dans ce domaine alors qu'aucun crédit n'est dédié à une formation disciplinaire particulière. En ce sens, faute d'une formation disciplinaire préalable en lien avec les savoirs historiques et géographiques qui fondent ce champ disciplinaire, une partie importante de cette formation didactique doit en quelque sorte être consacrée à une "mise à jour" des connaissances historiques et géographiques sur les diverses sociétés qui doivent être étudiées au primaire. Cela limite grandement le temps de réflexion sur certains aspects importants du processus d'enseignement-apprentissage de cette discipline chez les jeunes de 6 à 11 ans, sur la nature et sur les contenus des sciences humaines et sociales, et renforce, par voie de conséquence, l'idée selon laquelle une bonne partie du savoir



professionnel doit être acquis sur le terrain à partir de l'expérience en contexte de stage avec des enseignants d'expérience.

Cette réflexion soulève plusieurs inquiétudes, notamment lorsqu'on remarque que la place réservée à la prise en charge des activités en sciences humaines et sociales par les futurs enseignants en contexte de stage est très limitée. Ainsi que les résultats le mettent en évidence, seulement trois participants avaient réalisé dans le cadre de leur formation pratique (Stage I, Stage II et Stage III) des activités dans cette discipline (ou pluridisciplinaire incluant des aspects ponctuels en sciences humaines et sociales) à une fréquence de quatre fois et plus alors que quatre futurs enseignants n'avaient réalisé aucune prise en charge en lien avec l'enseignement-apprentissage des sciences humaines et sociales dans le cadre de leur formation pratique pendant les trois premières années de formation. Ces données rejoignent ainsi ceux de l'enquête menée par Lebrun *et al.* (2010). Réalisée auprès de 534 futurs enseignants du baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire de l'Université de Sherbrooke, cette enquête permet de constater que les futurs enseignants font très peu de prise en charge en sciences humaines et sociales dans leur formation initiale. En effet, en 2<sup>e</sup> année de la formation, plus de la moitié des étudiants (51 %) n'ont eu aucune occasion d'enseigner les sciences humaines et sociales alors qu'en 4<sup>e</sup> année (dernier stage avec prise en charge intensive sur plusieurs semaines) cette proportion atteint plus de 30 % des étudiants en processus de formation initiale.

Une quatrième explication possible pourrait être associée au poids des expériences personnelles antérieures des sujets participants, notamment lorsqu'ils étaient eux-mêmes des élèves à l'école primaire et secondaire. Ainsi que le démontrent les études réalisées par Latorre (2002) et Oliveira (2008), dans les pratiques des enseignants du primaire, une partie importante de leurs savoirs professionnels ont leur origine dans les expériences personnelles et principalement dans leur propre histoire de vie, donc dans les images et les mémoires du temps où ils étaient élèves au primaire et au secondaire. En ce sens, en dépit de la formation

initiale à l'enseignement et du rôle médiateur qu'elle attribue à l'enseignant dans la construction des savoirs chez les élèves, les expériences passées de ces futurs enseignants construites comme élèves dans le contexte du programme de formation au primaire axé sur les objectifs comportementaux peuvent influencer, ne serait-ce que partiellement, leurs pratiques en classe.

Si ces éléments avancés n'expliquent pas l'ensemble des caractéristiques sous-jacentes aux pratiques que les futurs enseignants du primaire mettent en œuvre dans le cadre de leur formation en milieu de pratique en sciences humaines et sociales, ils permettent au moins de mettre en exergue l'adversité contextuelle qui est à la base même de leurs pratiques et à laquelle les futurs enseignants du primaire sont confrontés dans leur processus de formation.

### **2.3 Quelques enjeux pour la formation initiale à l'enseignement**

Considérant les résultats dont nous venons de discuter, nous pouvons dire, comme le soulignent Correia (1991) et Wilson et Berne (1999), que les orientations officielles ne produisent pas toujours des changements dans les pratiques d'enseignement. Ces orientations sont réinterprétées par les actants qui sont à la fois des consommateurs de changements et des agents potentiels de résistance (Evangelista et Shiroma, 2007; Santos, 2002). Dans la mesure où les fondements qui président à l'intervention éducative en sciences humaines et sociales soulèvent de nombreux questionnements et que plusieurs facteurs peuvent avoir une influence importante sur les pratiques mises en œuvre, ces orientations sont susceptibles d'entrer en conflit avec les représentations et pratiques en cours et, par conséquent, de cristalliser des pratiques traditionnelles et de créer des obstacles pour l'émergence d'un agir enseignant en conformité avec les nouvelles orientations, c'est-à-dire en lien avec une perspective critique et réflexive.

Or, est-ce que la formation initiale, et la formation didactique en particulier, est en mesure de contribuer à une réflexion critique autour des pratiques et, du coup,



dépasser les obstacles liés à leur évolution? La réponse à une telle question n'est pas tout à fait évidente. D'un côté, certaines études révèlent que les futurs enseignants attribuent une influence peu importante aux formateurs universitaires tant dans les apprentissages nécessaires à leur agir enseignant (Lenoir et Larose, sous presse) que dans leur connaissance et utilisation de matériels didactiques (Araújo-Oliveira *et al.*, 2006). De l'autre, un degré d'importance très faible est octroyé à la formation universitaire, notamment à celle qui relève des didactiques disciplinaires, par les futurs enseignants du primaire. Ceux-ci privilégient davantage la formation reçue en milieu de pratique, laquelle est jugée très utile et permettant de vrais contacts avec le milieu de travail (Laforce, 2002; Mukamurera et Gingras, 2005) en valorisent substantiellement le rôle des enseignants associés dans leur apprentissage du métier.

Ces constats rejoignent ceux dégagés dans le cadre d'une recherche portant sur les compétences didactiques et la formation didactique des enseignants et des futurs enseignants du primaire (Larose, Lenoir *et al.*, 2000). Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche montrent un profond hiatus entre la formation à l'université et la pratique dans le milieu de stage. La polarisation traditionnelle entre la formation relative aux savoirs à caractère formel, scientifique ou non, relevant de la formation universitaire, et la formation sur le terrain, relevant du milieu scolaire, ressort fortement. Dans le cadre de cette étude, les futurs enseignants privilégiaient nettement le milieu scolaire comme lieu de formation et considéraient qu'ils détenaient, dès la fin de la deuxième année de la formation au baccalauréat, les compétences requises pour enseigner. En ce sens, la réflexion épistémologique sur les savoirs à enseigner ainsi que sur le travail préparatoire à leur enseignement ne semble guère constituer une préoccupation majeure chez les futurs enseignants du primaire. La nécessité de répondre aux besoins immédiats de survie dans le milieu prendrait ainsi la place centrale dans leurs préoccupations (Smith et Rhodes, 1992).

Or, il est vrai que c'est sur le terrain, dans le cadre des stages réalisés en contexte scolaire et en contact avec l'enseignant associé, que la pratique



d'enseignement et l'intervention éducative se réalisent effectivement pour les futurs enseignants. En d'autres termes, c'est sur le terrain que toute la réflexion portant sur l'enseignement et l'apprentissage d'une discipline donnée réalisée dans le cadre de la formation universitaire trouve son véritable sens. Toutefois, face au rapport que les futurs enseignants entretiennent avec le programme de formation – qui devrait en théorie leur servir de toile de fond vis-à-vis du processus de didactisation et d'axiologisation qu'ils auront à mettre en œuvre dans leurs pratiques en sciences humaines et sociales – et face à l'influence prioritaire qu'ils attribuent aux enseignants associés ainsi qu'aux manuels scolaires dans leur planification, on peut se demander si l'enseignant associé n'est pas tout simplement la personne la plus influente dans la formation des futurs enseignants. Quoi qu'il en soit, ces résultats obligent, sans aucune prétention à une quelconque généralisation, à s'interroger sur les modalités de partenariat et de collaboration dans la formation entre le milieu scolaire et le milieu universitaire. Les pratiques d'enseignement des futurs enseignants en sciences humaines et sociales réalisées dans le cadre de leurs stages font-elles l'objet d'une réflexion au sein des cours universitaires (cours de didactique, cours d'interdisciplinarité, cours d'évaluation des apprentissages, etc.)? Est-ce que les superviseurs de stage interviennent auprès des futurs enseignants sur le plan didactique? Interviennent-ils relativement à l'intervention éducative en sciences humaines et sociales (sélection et organisation des contenus, sélection et utilisation du matériel scolaire, etc.)?

Les résultats que nous avons dégagés dans le cadre de cette étude ne signifient pas que la formation initiale soit sans effet sur les pratiques des futurs enseignants. Toutefois, son influence resterait encore limitée. Outre les effets éventuels de l'apprentissage par frayage qui relève des expériences diverses d'observation des conduites d'un modèle reconnu "expert" par ses pairs (les enseignants associés qui accompagnent les futurs enseignants dans leur formation pratique), on peut postuler, à l'instar du Conseil supérieur de l'éducation (2004), que l'appropriation insuffisante de la réforme de l'éducation par les responsables de la

formation à l'enseignement et, par conséquent, le peu d'impact réel de cette formation sur les représentations que se font les futurs enseignants du curriculum et de ses fondements et sur leurs pratiques effectives demeure un problème majeur pour les pratiques des futurs enseignants en sciences humaines et sociales au primaire. Pour reprendre les propos de Borne (2004),

la formation initiale des professeurs est insuffisante. Les efforts tentés depuis de nombreuses années pour parvenir à construire une formation qui donne la maîtrise d'une culture générale des disciplines sont restés vains. Une meilleure professionnalisation – ce mot n'exclut pas, bien au contraire, la formation scientifique – est indispensable. (p. 19)

Il faut bien rappeler que la réelle actualisation d'un curriculum ne dépend pas seulement de l'appropriation des fondements, du sens et des finalités des orientations ministérielles que feront les futurs enseignants suite à leur formation (Fullan, 1992), mais également et surtout de la cohérence des conditions qui seront mises en œuvre afin d'assurer cette appropriation (Altet, 2002*b*). En ce sens, les caractéristiques du modèle de formation privilégié – parallèlement à l'évolution du rôle des formateurs et de la recherche en éducation – constituent des conditions indispensables pour faire évoluer les pratiques et faire entrer à l'école une perspective plus critique de l'enseignement des sciences humaines et sociales. Toutefois, pour qu'elle puisse devenir un support à la transformation des pratiques, la formation gagnerait à développer la réflexivité et le rapport à cette transformation afin que cette innovation devienne la composante d'une nouvelle professionnalité enseignante:

Dans une formation de type scolaire, acquisition de savoirs et savoir-faire modélisés par les formateurs et transmis en formation, les pratiques formées sont des pratiques d'exécution, de reproduction des pratiques proposées par les formateurs, formation qui ne prépare guère au changement [...]. À l'opposé, un modèle de formation centré sur l'analyse des pratiques, de ce que fait réellement l'enseignant en situation, va permettre de développer la capacité à analyser l'agir en situation professionnelle, va former un habitus réflexif. (*Ibid.*, p. 34)

À l'instar de Gervais (2002), nous appuyons l'idée que la mise en place d'une formation professionnalisante doit aller au-delà des changements et des ajustements aux contenus de la formation initiale et privilégier une structure qui intègre davantage la formation universitaire à la formation en milieu de pratique. Cet avis est d'ailleurs partagé par Tardif *et al.* (1998) pour qui la professionnalisation du corps enseignant passe par la formation d'un praticien réflexif qui articule la formation épistémologique, pédagogique et didactique à la formation en milieu de pratique. Une telle articulation est d'autant plus importante que les orientations actuelles axées sur la capacité des élèves à mobiliser et à combiner des ressources diverses pour comprendre les réalités sociales et leur complexité dans une perspective spatiotemporelle invitent à briser l'isolement disciplinaire dans le cadre de la formation. Or, la réflexion sur les objets d'enseignement propres aux sciences humaines peut difficilement se réaliser de manière significative sans un lien étroit avec d'autres aspects de la pratique tels les finalités de l'éducation, la planification, les dispositifs didactiques et matériels, l'évaluation, la gestion de classe, l'adaptation de l'enseignement, l'intégration des TIC, etc.



## CONCLUSION

Dans la mouvance de la double refonte curriculaire – celle du curriculum du primaire et celle du curriculum de formation à l'enseignement – en application au Québec depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle, les recherches produites par les sciences de l'éducation, notamment celles qui visent à éclairer et comprendre les pratiques d'enseignement à travers la triple finalité qui leur est octroyée (théorique, pratique, et opératoire), sont appelées à alimenter le processus de formation professionnelle ainsi qu'une intervention éducative d'orientation constructiviste, voire socioconstructiviste. Toutefois, bien que la compréhension des pratiques d'enseignement soit devenue un enjeu majeur pour l'actualisation des réformes en cours, la recension des études scientifiques réalisées au cours des 20 dernières années au Québec laisse entrevoir que les pratiques d'enseignement mises en œuvre par des futurs enseignants du primaire, qui cheminent actuellement dans les nouveaux programmes de formation à l'enseignement centrés sur le développement de compétences professionnelles et qui sont formés dans l'optique de la mise en œuvre du curriculum de formation en sciences humaines et sociales, demeurent très peu documentées.

La présente recherche avait donc pour objectif de jeter un éclairage sur les caractéristiques des pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales mises en œuvre par des futurs enseignants du primaire en contexte de formation pratique à l'enseignement. À partir de la construction d'une trame conceptuelle, basée sur une conception selon laquelle les sciences humaines et sociales ont pour finalité la construction intellectuelle de la réalité – construction qui requiert une démarche peu naturelle de la part de l'apprenant – ainsi que sur le construit d'intervention éducative en tant que médiation pédagogicodidactique de l'enseignant afin de mettre en place des conditions les plus adéquates pour permettre à l'élève de recourir à une démarche d'apprentissage structurée et rigoureuse, les éléments d'analyse s'articulent autour de trois axes d'analyse: les finalités associées à l'enseignement des sciences humaines et

sociales, les objets d'apprentissage privilégiés ainsi que les dispositifs didactiques et matériels privilégiés.

Concrètement, des observations centrées sur ce que font les futurs enseignants dans leur classe ainsi que des entrevues individuelles avant et après les observations visant à dégager le sens que les futurs enseignants attribuent à leur pratique ont été réalisées avec la participation de neuf étudiants de 4<sup>e</sup> année (dernière année de formation) provenant du Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire (BEPP) de l'Université de Sherbrooke. Par l'entremise d'une analyse de contenu des *verbatim* d'entrevues et des synopsis d'observation à l'aide d'un système catégoriel mixte, certains aspects qui caractérisent les pratiques des futurs enseignants du primaire en sciences humaines et sociales ont été mis à jour.

Bien que les futurs enseignants considèrent les sciences humaines et sociales comme une discipline importante (encore que secondaire et pour laquelle ils se sentent peu outillés) et que les activités qu'ils planifient et mettent en œuvre dénotent de nombreuses préoccupations, notamment celle de partir des intérêts et des besoins des élèves pour susciter leur motivation à s'engager dans le processus d'apprentissage proposé, l'analyse des résultats met en relief le fait que la nouvelle configuration disciplinaire, qui centre l'enseignement des sciences humaines et sociales sur la fonction critique et réflexive, se refléterait encore très peu dans les pratiques des futurs enseignants et dans le discours qu'ils entretiennent sur ces dernières. Centrée presque exclusivement sur la transmission d'un *corpus* de connaissances factuelles sur la société d'appartenance de l'élève, la contribution d'un tel enseignement au développement intellectuel et critique des futurs citoyens est quelque peu négligée dans les pratiques des futurs enseignants sans être pour autant complètement occultée.

Les données suggèrent également une mise en œuvre de situations d'enseignement-apprentissage qui sollicitent un engagement rapide de l'élève dans des activités d'observation et d'analyse d'images peu guidées par l'enseignant ou



encore dans une phase de réalisation d'exercices qui suit la présentation du contenu à acquérir, sans nécessairement poser et construire un problème de recherche, encore moins l'ancrer dans le réel de l'élève. Pour ce faire, les futurs enseignants ont recours principalement au manuel scolaire, qui sert à la fois de support dans la phase de planification et de source d'informations et support visuel dans la phase interactive de l'intervention éducative, ainsi qu'au cahier d'activités et aux fiches d'exercices produites par eux-mêmes comme source importante d'exercices pour le développement des apprentissages des élèves. Par ailleurs, ces matériels seraient choisis – et leur utilisation jugée satisfaisante – surtout en fonction de leur potentiel à motiver et à susciter l'intérêt des élèves.

En ce sens, la construction du savoir reposerait davantage sur un dispositif didactique qui navigue entre un modèle traditionnel de type “explication-application” et un modèle traditionnel renouvelé de type “observation-compréhension-application”. Ainsi, même si les pratiques d'enseignement mises en œuvre par les futurs enseignants peuvent avoir du sens pour les élèves et susciter leur intérêt et leur motivation à s'engager dans les activités proposées, les savoirs qui doivent être acquis, étant peu problématisés et peu ancrés dans la réalité sociale de l'élève, restent en marge du processus en tant que données existant objectivement et indépendamment du sujet apprenant, dans la tête de l'enseignant ou dans le manuel scolaire. Si la volonté de problématiser les apprentissages que les élèves doivent développer dans le domaine des sciences humaines et sociales n'est pas totalement exclue des pratiques analysées et des discours des futurs enseignants à propos de leurs pratiques, cette problématisation ne s'articule jamais réellement aux savoirs disciplinaires qui restent en marge de la mise en scène. En ce sens, peu importe la nature des activités proposées aux élèves, celles-ci conduisent l'élève à une réponse univoque préalablement connue par l'enseignant et qui doit absolument être apprise par l'élève.



Il faut rappeler le constat fait par Audigier (1995a, 1995b) au sujet des pratiques des enseignants en histoire, géographie et éducation civique au primaire. D'après cet auteur, malgré des différences liées au contexte social, politique, historique et pédagogique un peu partout dans le monde, quatre caractéristiques essentielles se sont peu à peu associées à l'enseignement des sciences humaines et sociales, en l'occurrence l'enseignement de résultats, le refus du politique, la construction d'un référent consensuel et le réalisme des savoirs. À ce sujet, de nombreuses études qui se sont attardées à comprendre les pratiques des enseignants et futurs enseignants en sciences humaines et sociales (ex.: Lebrun et Lenoir, 2001; Lebrun *et al.*, 2008; Monteiro, 2005; Niclot et Philippot, 2008; Silva *et al.*, 2009; Spallanzani *et al.*, 2001) en témoignent également. Ces caractéristiques semblent également s'appliquer aux pratiques des futurs enseignants qui ont participé à notre étude.

Considérant ces résultats, nous posons, en reprenant les propos de Santos (2002), l'hypothèse suivante: même si les futurs enseignants sont conscients, notamment par la force de leur formation initiale, des nouvelles orientations officielles que prônent les sciences humaines et sociales du côté du développement intellectuel et critique et qu'ils affirment y adhérer, les futurs enseignants, comme tout acteur de l'éducation d'ailleurs (formateurs, enseignants, chercheurs, etc.), les interprètent et les adaptent en fonction de plusieurs facteurs, parmi lesquels leur contexte de travail, les pratiques de leur enseignant associé, les attentes d'autres formateurs, leurs expériences antérieures et leur degré d'aisance vis-à-vis cette discipline.

Cette hypothèse met en évidence une fois de plus que la formation à l'enseignement centrée sur une perspective de professionnalisation du métier d'enseignement qui lie la réflexion critique sur les objets d'enseignement à la planification, au pilotage, à l'évaluation, à la gestion de la classe, à l'adaptation de l'enseignement, doit, au-delà des changements et ajustements des contenus de la

formation initiale, faire valoir une structure qui permet davantage l'intégration des différentes composantes de la formation initiale. En d'autres termes, et en reprenant les réflexions de Tardif *et al.* (1998), sous le sceau de la professionnalisation, la formation doit être centrée sur le développement du praticien réflexif en articulant davantage la formation épistémologique, pédagogique et didactique à la formation en milieu de pratique.

Au terme du présent travail, nous identifions la pertinence de poursuivre d'autres études pour approfondir le sujet ici traité. Au regard des résultats obtenus par cette étude, quelques pistes de recherche nous semblent importantes à dégager. Tout d'abord, compte tenu de la grande importance octroyée par les futurs enseignants à l'insertion de l'élève au sein de la société par l'acquisition de valeurs et attitudes socialement acceptables et par l'apprentissage du vivre ensemble, et que la socialisation constitue une mission importante de l'école québécoise telle que véhiculée dans le discours officiel depuis les années 1990, il importerait à notre sens de poursuivre et d'approfondir notre réflexion sur cet aspect important des pratiques observées dans le cadre de cette thèse. En ce sens, une première recherche pourrait viser à caractériser le point de vue des futurs enseignants et/ou des enseignants en exercice au regard de la mission de socialisation en lien avec l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire. Cela permettrait de mieux comprendre, d'une part, ce que pensent ces praticiens vis-à-vis la place et la contribution de cet enseignement au processus de socialisation des futurs citoyens et, d'autre part, la façon par laquelle une telle contribution serait prise en compte dans leurs pratiques d'enseignement.

Deuxièmement, étant donné le caractère très local des résultats obtenus qui ne portent que sur un échantillon limité issu d'un seul des nombreux programmes de formation initiale à l'enseignement actuellement en vigueur au Québec, il nous semblerait important de reprendre la même étude, mais d'en élargir l'échantillon à des futurs enseignants provenant d'autres programmes de formation initiale à



l'enseignement (ex.: Université Laval, Université de Montréal, Université du Québec, etc.). Cela nous permettrait en quelque sorte de renforcer ou d'infirmer certains résultats obtenus par notre étude ainsi que certaines hypothèses formulées et répondre ainsi, quoique partiellement, à certaines questions soulevées dans le cadre de notre analyse.

Troisièmement, une autre recherche consisterait à proposer une analyse des pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales chez des enseignants en exercice (novices en insertion professionnelle ou encore enseignants avec plusieurs années d'expérience) à partir de la double lecture des pratiques développée dans le cadre de notre thèse – lecture centrée d'une part sur ce que fait l'enseignant et d'autre part sur ce qu'il dit sur ce qu'il fait. Afin de dégager les caractéristiques des pratiques d'une clientèle sensiblement différente, le guide d'entrevues semi-dirigées construit dans le cadre de notre thèse pourrait être réutilisé en l'adaptant aux caractéristiques spécifiques de cette clientèle (âge, formation, etc.). Une telle étude pourrait éventuellement limiter le nombre de participants, mais privilégier le recours à des observations répétées afin de constater certains aspects qui seraient invariables dans les pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales chez un même enseignant.

Quatrièmement, compte tenu des limites de notre thèse quant au nombre de participants, une troisième recherche pourrait être également envisagée visant une exploitation plus profonde des trois axes d'analyse que nous avons considérés dans le cadre de cette étude. Pour ce faire, les résultats de cette recherche pourraient servir de base à la construction d'un questionnaire comportant des questions à choix multiples ou des questions élaborées selon une échelle de Lickert, à administrer à un échantillon plus représentatif sur le plan statistique de futurs enseignants et/ou enseignants en exercice provenant de différents programmes de formation initiale à l'enseignement et différentes commissions scolaires. Une telle recherche permettrait de dégager, entre autres, des ressemblances et des divergences dans les pratiques



d'enseignement mises en œuvre par des enseignants et futurs enseignants selon différents contextes socioculturels (milieu favorisé/milieu défavorisé, milieu multiethnique, milieu monoethnique, milieu urbain, milieu rural, etc.) et en fonction de diverses variables socioprofessionnelles telles les formations antérieures, le degré d'aisance avec la discipline, le nombre d'années d'expérience, etc.

Enfin, comme les futurs enseignants reconnaissent l'influence des formateurs, notamment celle des enseignants associés, sur leur façon de penser et d'accomplir leur enseignement en sciences humaines et sociales, mais que nombre de recherches tendent à signaler une capacité encore limitée de la formation initiale à faire changer les perceptions des futurs enseignants, une cinquième recherche pourrait être davantage centrée sur les conceptions et pratiques des diverses catégories de formateurs de futurs enseignants (chargés de cours, professeurs, superviseurs de stage, enseignants associés, etc.) à l'égard de l'enseignement des sciences humaines et sociales. Cette recherche pourrait explorer, d'une part, les représentations des formateurs à l'égard des finalités socioéducatives, des objets d'enseignement-apprentissage, des dispositifs de formation à privilégier, etc., ce qui constituerait des données précieuses à comparer aux résultats obtenus auprès des futurs enseignants. D'autre part, elle pourrait se centrer sur la façon dont les formateurs amènent les futurs enseignants à porter un regard critique sur leurs propres pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales: réflexion sur les dispositifs didactiques, sur le matériel scolaire, sur la démarche à caractère scientifique, etc. Les résultats d'une telle étude permettraient possiblement d'apporter un éclairage à quelques-uns des questionnements soulevés dans le cadre de cette thèse à l'égard de la formation à l'enseignement en lien avec l'enseignement des sciences humaines et sociales. Le cadre conceptuel et les trois axes d'analyse retenus dans le cadre de cette thèse pourraient éventuellement servir de base à la construction des entrevues ou des questionnaires à être administrés auprès d'un échantillon composé de formateurs universitaires et de terrain.

Pour conclure, nous tenons à rappeler que le travail de recherche ici réalisé se veut une contribution à la description et à la compréhension de ce que font réellement les futurs enseignants en contexte de formation en milieu de pratique au primaire dans la lignée de ce que Marcel *et al.* (2002) qualifient de la triple fonction des recherches sur les pratiques d'enseignement. Il s'agit de produire de nouveaux savoirs relatifs aux pratiques en vue de construire des cadres de référence des pratiques observées (visée théorique) pouvant éventuellement être transposés en dispositifs de formation à l'enseignement (visée de formation) et ainsi contribuer à l'évolution des pratiques d'enseignement (visée opératoire).

Tout d'abord, cette étude a mis de l'avant une double lecture des pratiques d'enseignement mises en œuvre par de futurs enseignants, permettant de dépasser les limites inhérentes à l'analyse des pratiques d'enseignement à partir du discours sur celles-ci pour se garder d'assimiler ces discours aux pratiques réellement effectuées. En effet, cette thèse a mis en place un dispositif complexe d'analyse des pratiques qui repose, d'une part, sur l'analyse de ce que font concrètement les futurs enseignants en classe et, d'autre part, sur le sens qu'ils donnent à leurs actions.

De plus, cette recherche permet de caractériser les pratiques d'enseignement de futurs enseignants qui cheminent actuellement dans de nouveaux programmes de formation à l'enseignement et qui sont formés dans l'optique de l'application de l'actuel curriculum de formation de sciences humaines et sociales au primaire. Elle constitue en fait un *corpus* de connaissances sur les finalités sous-jacentes aux pratiques, sur les objets d'apprentissages privilégiés ainsi que sur les dispositifs didactiques et matériels mis en œuvre pour permettre à l'élève de construire la réalité sociale et humaine. Car, malgré l'importance attribuée à la recherche sur les pratiques d'enseignement pour alimenter la formation initiale et les pratiques d'enseignement en lien avec les nouvelles orientations en matière d'enseignement, ce que font les futurs enseignants en sciences humaines et sociales en contexte de formation pratique reste encore peu documenté. Par conséquent, les caractéristiques des pratiques

favorables au développement des apprentissages en sciences humaines et sociales par les élèves restent encore méconnues.

Somme toute, si la présente recherche n'apporte pas de réponses définitives aux nombreuses questions qu'elle soulève, elle a permis de lever le voile sur ce que font les futurs enseignants du primaire lorsqu'ils enseignent les sciences humaines et sociales au primaire, une discipline pour laquelle ils se sentent souvent peu préparés. Elle a permis également de dégager des pistes théoriques, méthodologiques et pratiques au regard d'un objet souvent étudié, mais encore fort peu connu. Avec la diffusion de certains des résultats obtenus dans des revues scientifiques et/ou professionnelles, nous espérons ainsi que cette thèse contribuera à la réflexion des chercheurs et des formateurs non seulement au Québec, mais partout ailleurs où la formation à l'enseignement et l'analyse des pratiques sont devenues des enjeux majeurs pour la réussite des réformes éducatives en cours et se trouvent au cœur même de la recherche en éducation.



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 77-94). Bruxelles: De Boeck.
- Allard, M. (1972). Approche pédocentrique et contenu. *Courrier pédagogique québécois*, 4(2), 92-93.
- Allard, M. (1991). La recherche et le partenariat avec le milieu scolaire en sciences humaines. In Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *L'enseignement des sciences humaines au primaire: développement, sous-développement ou développement du sous-développement?* (p. 121-125). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Allard, M., Boucher, S. et Forest, L. (1993). Effets du nombre de visites dans un programme éducatif muséal. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(2), 275-290.
- Allard, M. et Landry, A. (2005). Le manuel d'histoire, reflet des programmes? Un cas d'exception: l'œuvre du professeur André Lefebvre. In M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes* (p. 61-78). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants: analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris: Presses universitaires de France.
- Altet, M. (1998). Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de l'enseignant-professionnel et une culture professionnelle d'acteur? In M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (p. 71-86). Paris: Presses universitaires de France.
- Altet, M. (2000). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants: une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (p. 15-34). France: L'Harmattan.
- Altet, M. (2001). *Réseau d'observation des pratiques enseignantes*. Université de Nantes. Document interne.
- Altet, M. (2002a). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-94.
- Altet, M. (2002b). Entre réformes de l'école, rénovations des formations des enseignants et impact sur les pratiques enseignantes: décalages, passerelles et conditions. In M. Carbonneau et M. Tardif (dir.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres* (p. 13-37). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Altet, M. (2006). Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 27-40) (3<sup>e</sup> éd.). Bruxelles: De Boeck (1<sup>re</sup> éd. 2001).
- Alves-Mazzotti, A.J. et Gewandsznajder, F. (1998). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira.

- Anadón, M. (2000). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 15-32). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- André, M. (1997). Tendências atuais da pesquisa na escola. *Cadernos CEDES*, 18(43), 46-57.
- André, M., Simões, R.H.S., Carvalho, J.M. et Brzenzinski, I. (1999). Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, 68, 301-309.
- Araújo-Oliveira, A. (2005). *Tendances actuelles de la recherche brésilienne portant sur les pratiques enseignantes: analyse critique de la production scientifique, 1985-2004*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Araújo-Oliveira, A., Lebrun, J. et Lenoir, Y. (2009). Étude critique de la documentation scientifique brésilienne relative à l'analyse des pratiques enseignantes. *Revue canadienne de l'éducation*, 32(2), 285-316.
- Araújo-Oliveira, A., Lenoir, Y. et Lisée, V. (2009). La place des savoirs d'enseignement dans les pratiques effectives de futures enseignantes du primaire au Québec. In Y. Lenoir (dir.), *Les pratiques d'enseignantes en exercice et de futures enseignantes du primaire au Québec: ce que dégage la recherche sur la mise en œuvre du curriculum actuel*. (soumis pour publication).
- Araújo-Oliveira, A., Lenoir, Y., Morales-Gómez, M.A. et McConnell, A. C. (2009). Práticas interdisciplinares no primário: uma análise comparativa das representações de professoras e futuros professores do Québec. *Educação e sociedade*. (soumis pour publication).
- Araújo-Oliveira, A., Lisée, V., Lenoir, Y. et Lemire, J. (2006). Connaissance et utilisation des manuels scolaires québécois: ce qu'en disent des futures enseignantes du primaire. In M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes* (p. 301-308). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Araújo-Oliveira, A., Lisée, V., Lenoir, Y. et Maubant, P. (sous presse). Planification des savoirs d'enseignement chez des futures enseignantes au primaire au Québec: Résultats d'une enquête par entrevues. In P. Maubant (dir.), *La place des savoirs dans les pratiques d'enseignement au primaire: quelles conséquences pour l'enseignement et la formation à l'enseignement?* Québec: Presse de l'Université d'Ottawa.
- Archambault, M.-C. (1995). *Les besoins d'encadrement des nouveaux enseignants pour l'enseignement des sciences humaines au primaire*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Armento, B. J. (2001). Research on teaching social studies. In V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 942-951). New York, NY: Macmillan.
- Astolfi, J.-P. (2004). *L'école pour apprendre* (7<sup>e</sup> éd.). Paris: ESF (1<sup>re</sup> éd. 1992).
- Audet, L.-P. (1971). *Histoire de l'enseignement au Québec* (Tome 1 - 1608-1840; Tome 2 - 1840-1971). Montréal: HRW.
- Audigier, F. (1988). Savoirs enseignés – savoirs savants. In Actes de la 3<sup>e</sup> rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences économiques et sociales (p. 55-69). Paris: INRP.



- Audigier, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Thèse de doctorat, Université de Paris 7, Paris.
- Audigier, F. (1995a). *Enseignement de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique, citoyenneté et transmission de valeurs*. Texte rédigé à l'intention de la Commission Delors. Paris: INRP.
- Audigier, F. (1995b). Histoire et géographie: Des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves, *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 15, 61-89.
- Audigier, F. (1997). Histoire et géographie: Un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle. *Recherche et formation*, 25, 9-21.
- Audigier, F. (1999a). Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France: Habitat commun, voisinage et distances. *Cahier de géographie du Québec*, 43(120), 395-412.
- Audigier, F. (1999b). Instituteurs et professeurs des écoles aux prises avec l'histoire, la géographie et l'éducation civique. *Perspectives documentaires en éducation*, 46/47, 49-55.
- Audigier, F. (2004). L'histoire, la géographie et l'éducation civique: quelle discipline? Regard sur l'expérience française. In M. Sachot et Y. Lenoir (dir.), *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité: quelle formation didactique?* (p. 35-52). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Audigier, F. (2006a). *Les enseignements disciplinaires des sciences sociales devant les nouvelles demandes sociales (exemple de l'éducation au développement durable)*. Communication présentée au Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE), Sherbrooke, 2 novembre.
- Audigier, F. (2006b). L'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique à l'école élémentaire et la formation des maîtres. In Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 193-213). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Audigier, F., Crémieux, C. et Tutiaux-Guillon, N. (1994). La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue française de pédagogie*, 106, 11-23.
- Ayotte, R. (1984). L'évolution de l'organisation de la recherche québécoise. *Prospectives*, 20(1-2), 7-16.
- Baillat, G. et Espinoza, O. (2008). L'identité professionnelle problématique des enseignants polyvalents du premier degré: regard historique et rapport aux savoirs. In G. Baillat et A. Hasni (dir.), *La profession enseignante face aux disciplines scolaires: le cas de l'école primaire* (p. 59-90). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Baillat, G., Espinoza, O. et Vincent, J. (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle: une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. *Revue française de pédagogie*, 134, 123-136.



- Baillat, G. et Niclot, D. (2001). L'histoire et la géographie à l'école primaire: une discipline scolaire à part entière ou deux matières d'enseignement? In G. Baillat (dir.), *Enquête sur la polyvalence des enseignants du premier degré. Rapport de recherche 1996-2000* (p. 81-85). Reims: IUFM de Reims, Groupe de recherche sur les pratiques professionnelles enseignantes.
- Bailly, A. et Beguin, H. (2001). *Introduction à la géographie humaine* (8<sup>e</sup> éd.). Paris: Armand Colin (1<sup>re</sup> éd. 1982).
- Bailly, A. et Ferras, R. (1997). *Éléments d'épistémologie de la géographie*. Paris: Armand Colin.
- Bailly, A. et Nurchetto, M. (1992). Quelle géographie enseigner à l'école? *Éducation et recherche*, 14(3), 215-226.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: Quadrige/Presses universitaires de France (1<sup>re</sup> éd. 1977).
- Barth, B.-M. (1996). Le rectangle bleu: le rôle du médiateur dans la cohérence du sens. In A. Bentolila (dir.), *Les Entretiens Nathan* (p. 22-23). Paris: Nathan Pédagogie.
- Barth, B.-M. (2000). L'enseignant, l'étudiant et la relation au(x) savoir(s): Comment avons-nous appris ce que nous savons? *Transversalités: revue de l'Institut catholique de Paris*, 74, 51-72.
- Baudouin, J.-M. et Friedrich, J. (2001). Théories de l'action et éducation. In J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 7-24). Bruxelles: De Boeck.
- Bayer, E. (1986). Une science de l'enseignement est-elle possible? In M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 483-504). Bruxelles: Éditions Labor.
- Beaud, J.-P. (2006). L'échantillonnage. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (p. 211-242) (4<sup>e</sup> éd.). Québec: Presses de l'Université du Québec (1<sup>re</sup> éd. 1984).
- Beauvais, M. (2003). *Savoirs-enseignés: question(s) de légitimité(s)*. Paris: L'Harmattan.
- Becker, F. (1995). Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e Realidade*, 19(1), 89-96.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Berger, P. et Luckmann, T. (2006). *La construction sociale de la réalité* (Trad. P. Taminiiaux et D. Martuccelli). Paris: Armand Colin (1<sup>re</sup> éd. 1966).
- Bidjang, S.-G. (2005). Les compétences des finissants québécois en formation à l'enseignement: enquête empirique. In M. Merllouki et C. Gauthier (dir.), *Débutants en enseignement: quelles compétences? Comparaison entre Américains et Québécois* (p. 59-71). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Bidjang, S.-G., Gauthier, C., Mellouki, M. et Desbiens, J.-F. (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents? Une enquête québécoise*. Québec: Presses de l'Université Laval.

- Bogdan, R. et Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa en educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boisseau, G. (1977). Les sciences humaines s'enseignent sans manuel. *Bulletin de liaison de la société des professeurs d'histoire du Québec*, 15(3), 17.
- Bonville, J. (2000). *L'analyse de contenu des médias: de la problématique au traitement statistique*. Bruxelles: De Boeck.
- Borges, C. (2005). Savoirs professionnels et composantes disciplinaires chez des enseignants brésiliens. In C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 23-43). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Borne, D. (1998). *Le manuel scolaire*. Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie.
- Borne, D. (2004). Apprendre l'histoire et la géographie, inventaire critique. In M. Hagnerelle. *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école* (p.17-23). Versailles: CRDP Académie de Versailles.
- Bourdieu, P. (1967). Fins et fonctions du système d'enseignement. *Les cahiers de l'INAS*, 1, 25-31.
- Bourdoncle, R. et Fichez, É. (2006). Les stages, le curriculum et les formes de rationalisation: un essai de modélisation et d'application empirique. In Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 215-232). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Boutonnet, V. (2009). *L'exercice de la méthode historique proposé par les ensembles didactiques d'histoire du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire pour éduquer à la citoyenneté*. Mémoire de maîtrise en didactique (univers social), Université de Montréal, Montréal.
- Bouvier, F. (2007). Un manuel scolaire en histoire et éducation à la citoyenneté pour la réforme de l'enseignement au secondaire au Québec. In M. (dir.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec: Presses de l'Université du Québec (Disponible sur CD-Rom).
- Bressoux, P. (1994). Estimer et expliquer les effets des classes: le cas des acquisitions en lecture. *Mesure et évaluation en éducation*, 17(1), 75-94.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 35-52.
- Bressoux, P. et Dessus, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. In M. Kail et M. Fayol (dir.), *Les sciences cognitives et l'école* (p. 213-257). Paris: Presses universitaires de France.
- Bronckart, J.-P. et Dolz, J. (2002). La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? In J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 27-44). Bruxelles: De Boeck.
- Bru, M. (1994). Quelles orientations pour les recherches sur la pratique de l'enseignement? *L'année de la recherche en éducation*, 165-174.



- Bru, M. (1997). *Connaître l'acte d'enseigner*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation (Documents du LARRID, n° 10).
- Bru, M. (2001). Étudier les pratiques enseignantes: les raisons d'un choix. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 5-7.
- Bru, M. (2002a). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-74.
- Bru, M. (2002b). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement: jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive? In J. Donnay et M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 133-154). Bruxelles: De Boeck.
- Bru, M. et Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes: une visée, des regards. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 9-33.
- Bueno, A. (1998). Se pueden enseñar contenidos procedimentales en las clases de ciencias? *Enseñanza de las Ciencias*, 1(16), 21-41.
- Burchell, H. (1995). A usefull role for competence statements in post-compulsory teacher education? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20(3), 251-259.
- Caillot, M. (1994). Des objets aux compétences dans l'enseignement scientifique: une évolution de vingt ans. In F. Ropé et L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise* (p. 94-117). Paris: L'Harmattan.
- Cardinet, A. (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris: Dumond.
- Castañón, G. A. (2007). Constructivismo, inatismo e realismo: compatíveis e complementares. *Ciências e cognição*, 115-131.
- Charland, J.-P. (2005). Histoire de l'éducation au Québec. De l'ombre du clocher à l'économie du savoir. Montréal: ERPI.
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles: De Boeck-Westmael.
- Chauí, M. (2000). *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Chevrier, J. (1984). La spécification de la problématique. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (p. 49-77). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Choquette, R. (1970). *L'interaction des éléments géographiques et l'enseignement de la géographie*. Mémoire de maîtrise en géographie, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Choquette, R. (1980). Fondements théoriques de la géographie et applications pédagogiques. In R. Choquette, J. Wolforth et M. Villemure (dir.), *Canadian geographical education* (p. 125-137). Ottawa: University of Ottawa Press.
- Choquette, R. (1983). *La conception pédagogique et l'enseignement de la géographie*. Chicoutimi: Gaëtan Morin.
- Clanet, J. (2006). *Élaboration d'un instrument de référence pour l'observation des pratiques enseignantes*. (Rapport de recherche). Toulouse: Groupe des pratiques



enseignantes (GPE), Centre de recherche Éducation Formation Insertion (CREFI), Université de Toulouse II le Mirail.

Coll, C. (2003). Entrevista a Faoze Chibli. *Revista educação*, 7(78), (n.p).

Coll, C., Martín, E., Mauri, T. et Miras, M. (1993). *El constructivismo en el aula*. Madrid: Graó.

Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. et Valls, E. (1998). *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Conseil supérieur de l'éducation (1982). *Le sort des matières dites secondaires au primaire. Avis au Ministère de l'éducation*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Pour la réforme du système éducatif. Dix années de consultation et de réflexion. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante. Avis au Ministre de l'éducation*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.

Correia, J. A. (1991). *A inovação pedagógica e formação de professoras*. Rio Tinto: Asa.

Crahay, M. (1988). L'analyse de processus d'enseignement: bilan des recherches menées par le service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège. *Les sciences de l'éducation*, 4(5), 95-116.

Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève, changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue française de pédagogie*, 88, 67-94.

Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace?* Bruxelles: De Boeck.

D'Ávila, C. (2001). Le manuel scolaire brésilien: allié ou vilain dans la salle de classe? In Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative: regards critiques sur ses rapports et ses limites* (p. 115-144). Sherbrooke: Éditions CRP.

Daudel, C. (1990). *Les fondements de la recherche en didactique de la géographie*. Berne: Peter Lang.

De Bruyne, P., Herman, J. et De Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris: Presses universitaires de France.

De Ketele, J-M. et Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations: fondements des méthodes d'observations, des questionnaires, des interviews et d'études de documents* (3<sup>e</sup> éd.). Bruxelles: De Boeck (1<sup>re</sup> éd. 1991).

Delors, J. (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris: Éditions Odile Jacob.

Déry, C. (2008) *Étude des conditions du transfert du contexte scolaire au contexte extrascolaire d'un mode de pensée d'inspiration historienne chez des élèves du 3<sup>e</sup> cycle primaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.

- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. In J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-111). Québec: Gaëtan Morin.
- Desmeules, L. (2002). *Nouveaux fondements de l'éducation au Québec*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Dessus, P. et Carpanèse, J.-Y. (2003). Référence au savoir et aux connaissances dans une séquence d'enseignement en éducation civique. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX(3), 609-628.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: ESF.
- Develay, M. (1995). Le sens d'une réflexion épistémologique. In M. Develay (dir.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines: Une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 17-31). Paris: ESF.
- Develay, M. (2000). À propos des savoirs scolaires. *VEI Enjeux*, 123, 28-37.
- Develay, M. (2004). *Donner du sens à l'école* (5<sup>e</sup> éd.). Paris: ESF (1<sup>re</sup> éd. 1996).
- Doyle, W. (1986a). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 435-481). Bruxelles: Éditions Labor.
- Doyle, W. (1986b). Classroom organization and management. In M.C. Wittock (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (p. 392-431). New York, NY: Macmillan.
- Dufour, A. (1997). *Histoire de l'éducation au Québec*. Québec: Boréal.
- Dupuis, J.-C. (1977). *Définitions et objectifs des sciences humaines à l'élémentaire et au secondaire: perceptions des enseignants*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal, Montréal.
- Dupuis, J.-C. et Laforest, M. (1983). *Je réfléchis... Les sciences humaines au primaire. Document de présentation*. Montréal: Lidec.
- Duru-Bellat, M. et Leroy-Audoin, C. (1990). Les pratiques pédagogiques au CP: Structure et incidence sur les acquisitions des élèves. *Revue française de pédagogie*, 93, 5-15.
- Éthier, M.-A. (2006). Analyse comparative des activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale relatifs aux causes de l'évolution démocratique. *Revue canadienne de l'éducation*, 29(3), 650-683.
- Éthier, M.-A. (2007). Les manuels d'histoire et la citoyenneté. *Traces*, 45(2), 18-25.
- Evangelista, O. et Shiroma, E. O. (2007). Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 531-541.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Fabre, M. (2006). Qu'est-ce que problématiser? L'apport de John Dewey. In M. Fabre et E. Vellas (dir.), *Situations de formation et problématisation* (p. 17-30). Bruxelles: De Boeck.



- Fabre, M. et Orange, C. (1997). Construction des problèmes et franchissements d'obstacles. *Aster*, 24, 37-57.
- Fortin, M.-F. (1996) (dir.). *Le processus de la recherche de la conception à la réalisation*. Québec: Décarie Éditeur.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés: suivi de conscientisation et révolution* (Traduit du portugais). Paris: François Maspero (1<sup>re</sup> éd. 1970).
- Freire, P. (1978). *L'éducation: pratique de la liberté* (Traduit du portugais). France: Cerf (1<sup>re</sup> éd. 1967).
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança* (Trad. Lilian Lopes Martin). Rio de Janeiro: Paz e Terra (1<sup>re</sup> éd. 1976).
- Freire, P. (2001). *Política e educação* (5<sup>e</sup> éd.). São Paulo: Cortez (1<sup>re</sup> éd. 1993).
- Freitag, M. (1986). *Dialectique et société: Introduction à une théorie générale du symbolique (Tome 1)*. Montréal/Lausanne: Éditions coopératives Albert Saint-Martin/L'Âge d'homme.
- Freund, J. (1973). *Les théories des sciences humaines*. Paris: Presses universitaires de France.
- Friedrich, J. (2001). Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. In J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 93-112). Bruxelles: De Boeck.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement: The implementation perspective and beyond*. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. (1999). Quatre décennies de réformes de l'éducation. *Options CEQ*, 18, 27-39.
- Gage, N. G. (1986). Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus d'enseignement? In M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 411-433). Bruxelles: Éditions Labor.
- Garrido, M.C.D. (2005). *Didáctica de las ciencias sociales*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F. et Martineau, S. (1999). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2005). La formation des enseignants au Québec: origine, émergence et perspective. In D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 173-188). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2006). La recherche sur la formation à l'enseignement: états de lieux. In C. Gauthier et M. Mellouki (dir.), *La formation à l'enseignement au Québec à la croisée des chemins* (p. 3-46). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gaya, A. (2006). A reinvenção dos corpos: Por uma pedagogia da complexidade. *Sociologias*, 8(15), 250-272.



- Gélinas, R. (1976). Les sciences humaines, base de la culture à l'élémentaire. In A. Lefebvre et M. Allard (dir.), *L'enseignement des sciences humaines à l'élémentaire: Quoi? Comment?* (p. 33-37). Montréal: Guérin.
- Gérin-Grataloup, A.-M., Solonel, M. et Tutiaux-Guillon, N. (1994). Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie. *Revue française de pédagogie*, 106, 25-37.
- Gervais, C. (2005). Rapport au savoir et à l'expérience dans le discours d'un enseignant associé sur sa pratique. In D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 299-312). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Gervais, C. et Portelance, L. (2005). Introduction: Interactions entre l'enseignant et les savoirs au cœur de sa profession. In C. Gervais et L. Portelance (2005). *Des savoirs au cœur de la profession enseignante: Contextes de construction et modalités de partage* (p. 9-20). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Gervais, F. (2002). Le renouvellement des programmes de formation à l'enseignement au Québec: vers un renversement épistémologique. In M. Carbonneau et M. Tardif (dir.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres* (p. 79-93). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Gilliéron, C. (1985). *La construction du réel chez le psychologue*. Berne: Peter Lang.
- Gingras, P.-É. (1973). Place aux sciences humaines. *Prospectives*, 9(2), 104-107.
- Goldmann, L. (1966). *Sciences humaines et philosophie*. Paris: Éditions Gonthier.
- Goldmann, L. (1967). Épistémologie de la sociologie. In J. Piaget (dir.), *Logique et connaissance scientifique* (992-1018). Paris: Gallimard.
- Gómez, G.R., Flores, J.G. et Jiménez, E.G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2<sup>e</sup> éd.). Málaga: Ediciones Aljibe (1<sup>re</sup> éd. 1996).
- González, E. et Ribeiro, A. (2003). A prática pedagógica em sala de aula como objeto de estudo: elementos para um estado da arte. *Educação Unisinos*, 7(13) (Disponible sur CD-Rom).
- Gosselin, M., Lenoir, Y. et Hassani, N. (2005). La structuration par domaines du nouveau curriculum de l'enseignement primaire: analyse critique du modèle. In Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire: Regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (p. 169-200). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Gouvernement du Canada (2005). *Énoncé de politique des trois conseils: Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa: IRSC, CRSNG, CRSH.
- Gouvernement du Québec (1959). *Programme d'études des écoles élémentaires*. Québec: Département de l'Instruction publique.
- Gouvernement du Québec (1963-1965). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec - Rapport Parent*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (1971). *Orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire*. Québec: Ministère de l'éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire.

- Gouvernement du Québec (1977). *L'enseignement primaire et secondaire au Québec. Livre vert*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (1978). *La réalité s'observe... Cahier no 4*. Québec: Direction des programmes, Direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (1979). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (1981). *Programme d'études – primaire: Sciences humaines (histoire, géographie, vie économique et culturelle)*. Québec: Ministère de l'éducation, Direction générale du développement pédagogique.
- Gouvernement du Québec (1983). *Guide pédagogique – primaire: Sciences humaines (histoire, géographie, vie économique et culturelle)*. Québec: Ministère de l'éducation, Direction générale du développement pédagogique.
- Gouvernement du Québec (1990). *Les régimes pédagogiques. Rapport annuel sur l'application et l'applicabilité*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (1992). *Faire l'école aujourd'hui et demain: un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (1994a). *Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle. Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (1994b). *La formation à l'enseignement: Les stages*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (1996). *Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires. Rapport final de la commission des États généraux sur l'éducation*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (1997a). *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (1997b). *Prendre le virage du succès: Plan d'action pour la réforme de l'éducation*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (1997c). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2004). *Évaluation des aspects pédagogiques du matériel éducatif: primaire et secondaire*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2005). *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire*. Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.



- Gouvernement du Québec (2007). *L'approbation du matériel didactique*. Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Gouvernement du Québec (2008). *L'effectif étudiant des universités québécoises*. Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Graveline, P. (2007). *Une histoire de l'éducation au Québec*. Montréal: BQ
- Grenon, V. (2008). *Impact de la formation en milieu de pratique sur les stagiaires quant au développement de leur niveau d'alphabétisation informatique, de leur sentiment d'auto-efficacité et de leurs attitudes de stress et d'utilité perçue au regard des TIC*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Harel, F. (1996). Analyse statistique des données. In M.-F. Fortin (dir.). *Le processus de la recherche de la conception à la réalisation* (p. 265-300). Québec: Décarie Éditeur.
- Hasni, A. (2001). *Les représentations sociales d'une discipline scolaire – l'activité scientifique et sa place au sein des autres disciplines formant le curriculum chez des instituteurs marocains*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Hasni, A. (2006). Statut des disciplines scientifiques dans le cadre de la formation par compétences à l'enseignement des sciences au secondaire. In A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies dans le contexte des réformes par compétences* (121-156). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Heimberg, C. (2004). *Clio à l'école, quelques enjeux démocratiques autour de l'usage public de l'histoire le plus répandu*. Genève: Groupe d'études d'histoire moderne et contemporaine de l'Université de Genève.
- Huberman, M. et Miles M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
- Huberman, M. et Thurler, M. G. (1991). *De la recherche à la pratique: éléments de base*. Berne: Peter Lang.
- Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. In J. Poupert, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 211-249). Québec: Gaëtan Morin.
- Johnson, M. (1973a). Qu'est-ce que les sciences humaines? *Courrier pédagogique québécois*, 4(1), 1-10.
- Johnson, M. (1973b). L'observation des réalités dans l'enseignement des sciences humaines à l'élémentaire. *Didactique géographie*, 2(3), 11-18.
- Johnson, M. (1974). La méthode historique au premier cycle du secondaire. *Le courrier pédagogique québécois*, 5(3), 18-29.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme: Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Jonnaert, P. (2006). Constructivisme, connaissances et savoirs. *Transfert*, 3. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ore.uqam.ca/>>.



- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, XXX(3), 667-696.
- Karsenti, T. (2004). Impact des TIC sur l'attitude, la motivation et le changement dans les pratiques pédagogiques des futurs enseignants. In M. Tardif et C. Lessard (dir.), *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (p. 187-205). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Karsenti, T. (2005). Les TIC et les futurs enseignants: les facteurs qui influencent leur utilisation. In D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 263-280). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Klein, J.-L. et Laurin, S. (dir.) (1998). *L'éducation géographique. Formation du citoyen et conscience territoriale*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Kosik, K. (1970). *La dialectique du concret* (Trad. R. Dangeville). Paris: François Maspero (1<sup>re</sup> éd. 1967).
- Kulesza, W.A. (1997). Para onde vai a pesquisa em ensino de ciências? *Temas em educação*, 6, 92-98.
- Lacourse, F. (2004). *La construction des routines professionnelles chez de futurs enseignants de l'enseignement secondaire: intervention éducative et gestion de la classe*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Laforce, L. (2002). *Enquête auprès des premières personnes diplômées du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (cohorte 1995-1999)*. Québec: Université du Québec.
- Laforest, M. (1989). *Diagnostic de l'enseignement des sciences humaines dans les classes primaires franco-catholiques du Québec (1959-1988)*. Thèse de doctorat en sociologie, Université Paris VII, Paris.
- Laforest, M. (1991). Les fondements du programme d'études: une analyse. In Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *L'enseignement des sciences humaines au primaire: développement, sous-développement ou développement du sous-développement?* (p. 31-43). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Laforest, M. et Lenoir, Y. (1987). *Les fondements et les orientations du programme de sciences humaines au primaire*. Montréal: Éditions du groupe d'action et de recherche en pédagogie.
- Laforest, M. et Lenoir, Y. (1994). Attitudes sociales et intellectuelles et valeurs à développer dans l'enseignement québécois des sciences humaines au primaire: une analyse des propositions du programme d'études. *Journal of educational thought*, 28(3), 260-285.
- Laforest, M. et Lenoir, Y. (1995). *La formation des maîtres au Québec: contexte historique et situation actuelle – 2*. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke (Documents du LARIDD, n° 7).
- Lamarche, A. (1980). Portrait de l'enseignement de la géographie au Québec. *Didactique géographique*, 14, 4-11.

- Landry, R. (1997). L'analyse de contenu. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (p. 329-356) (3<sup>e</sup> éd). Québec: Presses de l'Université de Québec (1<sup>re</sup> éd. 1984).
- Laperrière, A. (2006). L'observation directe. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (4<sup>e</sup> éd) (p. 269-291). Québec: Presses de l'Université de Québec (1<sup>re</sup> éd. 1984).
- Lapointe-Aubin, M. (1980). Hiérarchie d'apprentissage et structuration d'un contenu en géographie. In R. Choquette, J. Wolforth et M. Villemure (dir.), *Canadian geographical education* (p. 151-164). Ottawa: University of Ottawa Press.
- Larose, F., Grenon, V., Ratté, S. et Pearson, M. (2000). Curriculum et coca cola: un nouvel emballage change-t-il la saveur? Les concepts de matière, de discipline, de savoir et de connaissance dans le contexte de la réforme du curriculum au Québec. *Éducation et francophonie*, 28(2). Documents téléaccessible à l'adresse <<http://www.acelf.ca>>.
- Larose, F., Lenoir, Y., Grenon, V. et Spallanzani, C. (2000). Les représentations des futurs enseignants du primaire au regard de la formation initiale et des responsabilités des formateurs. *European journal of teacher education*, 23(3), 275-288.
- Larose, F., Lenoir, Y., Karsenti, T. et Grenon, V. (2002). Les facteurs sous-jacents au transfert des compétences informatiques construites par les futurs maîtres du primaire sur le plan de l'intervention éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 265-287.
- Larose, F., Lenoir, Y., Pearson, M. et Morin, J.-F. (2005). Les construits de compétence et de transversalité dans le nouveau curriculum du primaire et du secondaire: fondements épistémologiques et perspectives. In Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (p. 139-165). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Latorre, M. (2002). *Saber pedagógico en uso: análisis del saber actuante en las prácticas pedagógicas de profesoras en ejercicio*. Thèse de doctorat, Pontificia Universidad Católica de Chile/Université de Paris 5, Santiago/Paris.
- Laurin, S. (1998). La relation espace-temps dans la formation à l'univers social. In J.-L. Klein et S. Laurin (dir.), *L'éducation géographique: Formation du citoyen et conscience territoriale* (p. 9-31). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Laurin, S. (1999). La géographie au tableau: problématique de l'école québécoise. *Cahiers de géographie du Québec*, 43(120), 379-392.
- Laurin, S. (2009). Pourquoi et comment enseigner la géographie au primaire. In J. Lebrun et A. Araújo-Oliveira (dir.), *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire: des fondements aux pratiques* (p. 27-45). Montréal: Chenelière éducation.
- Laurin, S. et Martineau, R. (1999). Didactique de l'histoire et de la géographie. *Traces*, 37(4), 22-25.
- Laville, C. (1991). L'épistémologie n'est peut-être pas absolument nécessaire pour enseigner les sciences humaines au primaire, mais ça aide joliment. In Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *L'enseignement des sciences humaines au primaire: développement,*



- sous-développement ou développement du sous-développement?* (p. 5-66). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Laville, C. (1993). Quelle histoire au primaire? *Traces*, 31(1), 14-19.
- Le Roux, A. (2005). *Didactique de la géographie* (3<sup>e</sup> éd.). Caen: Presses universitaires de Caen (1<sup>re</sup> éd. 1997).
- Lebrun, J. (2001). Place et rôle du manuel scolaire en sciences humaines dans les planifications d'activités d'enseignement-apprentissage des futurs enseignants du primaire à l'Université Sherbrooke. In Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative: regards critiques sur ses rapports et ses limites* (p. 115-144). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lebrun, J. (2002). *Les modèles d'intervention éducative sous-jacents aux prescriptions relatives à la pratique enseignante en sciences humaines au troisième cycle du primaire: une analyse des manuels scolaires approuvés*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Lebrun, J. (2006). Le manuel scolaire réformé: quelle place pour la médiation de l'enseignant et les apprentissages des élèves? In J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni et V. Grenon (dir.) *Le matériel didactique et pédagogique: soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (p. 33-54). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lebrun, J. (2009a). Les compétences, concepts et savoirs essentiels à développer. In J. Lebrun et A. Araújo-Oliveira (dir.), *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire: Des fondements aux pratiques* (p. 66-92). Montréal: Chenelière éducation.
- Lebrun, J. (2009b). Des objectifs aux compétences: quelles incidences sur les démarches d'enseignement-apprentissage des manuels scolaires en sciences humaines? *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 15-36.
- Lebrun, J. et Araújo-Oliveira, A. (2009). La planification des situations d'enseignement-apprentissage. In J. Lebrun et A. Araújo-Oliveira (dir.), *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire: des fondements aux pratiques* (p. 247-267). Montréal: Chenelière éducation.
- Lebrun, J. et Araújo-Oliveira, A. (2010). La introducción del concepto de competencia en el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza: el caso de la enseñanza de Ciencias Humanas en la educación básica de Quebec. *Pensamiento educativo*, 44-45, 211-235.
- Lebrun, J., Araújo-Oliveira, A. et Lenoir, Y. (2010). L'enseignement-apprentissage des sciences humaines: quelles finalités, quelles difficultés et quelles compétences professionnelles? Résultats d'une enquête auprès de futurs enseignants québécois du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(1), 1-30.
- Lebrun, J., Hasni, A. et Araújo-Oliveira, A. (2007). *Situation-problème et savoirs scolaires disciplinaires: la difficile jonction entre le social, l'individuel et l'épistémologique dans l'enseignement primaire québécois des sciences et des sciences humaines*. Texte présenté dans le cadre des dixièmes rencontres internationales du Réseau REF. Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 9-10 octobre.



- Lebrun, J., Hasni, A. et Jemel, S. (2007). Place et rôle des manuels scolaires en sciences et en sciences humaines et sociales au primaire: résultats d'une enquête menée auprès des futurs enseignants québécois. In *Actes de colloque international Critical analysis of school science textbooks*. Hammamet (Tunisie): IOSTE, Biohead-Citzen, Ardist. (Disponible sur CD-Rom).
- Lebrun, J., Hasni, A. et Oliveira, N. (2008). Point de vue de futurs enseignants québécois du primaire sur les programmes des sciences et technologie et des sciences humaines et leur enseignement. In G. Baillat et A. Hansi (dir.), *L'école primaire et les savoirs scolaires: perspectives actuelles* (p. 217-247). Sherbrooke: Édition du CRP.
- Lebrun, J. et Lenoir, Y. (2001). Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(3), 569-594.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Araújo-Oliveira, A. et Chalhouni, H. (2005). La recherche sur les pratiques enseignantes effectives au préscolaire et au primaire: regard critique sur leurs contributions à l'élaboration d'un référentiel professionnel. In C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 265-285). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lebrun, J., Lenoir, Y. et Desjardins, J. (2004). Le manuel scolaire réformé ou le danger de l'illusion du changement: analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001. *Revue des sciences de l'éducation*, XXX(3), 509-533.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Laforest, M., Larose, F., Roy, G.-R. et Spallanzani, C. (2002). Past and current trends in the analysis of textbooks in the Quebec context. *Curriculum Inquiry*, 32(1), p. 51-83.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Araújo-Oliveira, A., Hasni, A., Morin, M.-P. et McConnel, A.C. (2009). Quelles conceptions de la didactique et quelle place pour les savoirs chez les futurs enseignants? In Y. Lenoir (dir.), *Les pratiques d'enseignantes en exercice et de futures enseignantes du primaire au Québec: Ce que dégage la recherche sur la mise en œuvre du curriculum actuel*. (soumis pour publication)
- Lebrun, N. (1993). Importance des sciences humaines au niveau primaire. *Traces*, 31(5), 18-22.
- Lebrun, N. (1994). Les concepts en sciences humaines. *Traces*, 32(5), 12-17.
- Lebrun, N. (1995). Difficultés des concepts: implications pour l'enseignement des sciences humaines. *Traces*, 33(6), 16-20.
- Lebrun, N. (2006). Représentations de la démocratie chez des groupes de futurs enseignants du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 29(3), 635-649.
- Lebrun, N. et Berthelot, S. (1993). Utilisation d'un système expert pour l'apprentissage de concepts de nature heuristique en sciences humaines au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), 463-482.
- Lebrun, N. et Gagné, C. (2007). La didactique des sciences humaines et les réformes de 1905 à 1964 telles que vues à travers les manuels et les programmes. In M. Lebrun

- (dir.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec: Presses de l'Université du Québec (Disponible sur CD-Rom).
- Lefebvre, A. (1964). *Histoire et mythologie: essai sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire*. Montréal: Beauchemin.
- Lefebvre, A. (1976). Autour de l'idée de programme. *Courrier pédagogique québécois*, 7(2-3), 99-123.
- Lefebvre, A. (1978). *Pédagogie de l'histoire*. Montréal: Guérin.
- Legendre, R. (2005) *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.) Montréal: Guérin (1<sup>re</sup> éd. 1988).
- Legroux, J. (1981). *De l'information à la connaissance*. Paris: Mésonance.
- Leinhardt, G. (1990). Capturing craft knowledge in teaching. *Educational Researcher*, 19(2), 18-25
- Lenoir, Y. (1979). Sciences humaines ou techno-comportementalisation humaine: Quelle formation pour quelle société? *Bulletin de liaison de la société des professeurs d'histoire du Québec*, 17(3), 26-30; 17(4), 28-32.
- Lenoir, Y. (1989). Apport spécifique des sciences humaines dans la formation générale des écoliers du primaire. In G.-R. Roy, (dir.), *Actes du 2<sup>e</sup> Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada* (p. 681-691). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (1991). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement primaire au Québec*. Thèse de doctorat en sociologie, Université de Paris 7, Paris.
- Lenoir, Y. (1992). Des conceptions de l'intervention éducative en sciences humaines dans l'enseignement primaire au Québec et quelques implications. *Pédagogies*, 4, 43-102.
- Lenoir, Y. (1993a). Regard sur les rapports entre savoirs et didactiques: différents sens pour les didactiques. In P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactiques du sens* (p. 367-417). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (1993b). Entre Descartes et Hegel: de quels sens peut-il être question en didactique? Contribution au développement d'une épistémologie de la didactique. In P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 29-99). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique: débats autour de concepts fédérateurs* (p. 223-251). Bruxelles: De Boeck.
- Lenoir, Y. (2002). Passé, présent et futur de l'enseignement des sciences de l'humain et de la société au primaire: du mythe de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au fantasme de l'univers social en passant par l'illusion des sciences humaines. In C. Gauthier et D. Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (p. 130-164). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. (2005). Le Rapport Parent ou le début de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Revue Canadienne de l'éducation*, 28(4), 638-668.



- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. In F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 119-141), Bruxelles: De Boeck.
- Lenoir, Y. (2007). Des pratiques d'enseignement en évolution. *Formation et profession*, 13(2), 14-16.
- Lenoir, Y. (2009a). En éducation, tout commence par la fin..., mais de quelle fin est-il question? Le cas du Québec. *Revue de l'Institut de sociologie*, 1-4, 101-130.
- Lenoir, Y. (2009b). Introduction. Les sciences humaines et sociales pour décrire, comprendre et expliquer la réalité. In J. Lebrun et A. Araújo-Oliveira (dir.), *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire: des fondements aux pratiques* (p. XV-XXIV). Montréal: Chenelière Éducation.
- Lenoir, Y. et Hasni, A. (2006). Les disciplines, la didactique des disciplines et le curriculum de formation à l'enseignement primaire: de la maîtrise à l'adéquation. In Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 125-166). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y., Hasni, A. et Lebrun J. (2008). Resultados de vinte anos de pesquisa sobre a importância atribuída às disciplinas escolares que objetivam a construção da realidade humana, social e natural no ensino primário da província de Québec-Canadá. In I. Fazenda (dir.), *O que é interdisciplinaridade?* (p. 29-51). São Paulo: Cortez.
- Lenoir, Y., Hasni, A., Lebrun, J., Larose, F., Maubant, P., Lisée, V., Araújo-Oliveira, A. et Routhier, S. (2007). L'utilisation des manuels scolaires dans les écoles primaires du Québec: résultats de quinze ans de recherche. In M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec: Presses de l'Université du Québec (Disponible sur CD-Rom).
- Lenoir, Y. et Laforest, M. (1994). Rapports au savoir et programme québécois de sciences humaines au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 19(4), 431-447.
- Lenoir, Y. et Laforest, M. (1995). *La formation des maîtres au Québec: contexte historique et situation actuelle – I*. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke (Documents du LARIDD, n° 6).
- Lenoir, Y. et Larose, F. (2005). Analyse de la perspective constructiviste du nouveau curriculum québécois de l'enseignement primaire. In Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (p. 109-140). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. et Larose, F. (sous presse). Qual é a importância atribuída aos diferentes componentes da formação docente inicial pelos futuros professores quebequenses? Resultados de uma pesquisa. *Educere e Educare*.
- Lenoir, Y., Larose, F., Biron, D., Roy, G.-R. et Spallanzani, C. (1999). Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec. *Recherche et formation*, 30, 143-163.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. et Roy, G. R. (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation



- des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit Critique*, 4(4). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.espritlecritique.org/>>.
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. et Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec: évolution ou stabilité des représentations depuis 1981? *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(3), 483-514.
- Lenoir, Y., Larose, F. et Laforest, M. (2001). Les représentations de la pratique interdisciplinaire chez les enseignants québécois du primaire. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 67-79.
- Lenoir, Y., Maubant, P., Hasni, A., Lebrun, J., Zaid, A., Habboub, E. M. et McConnell, A. C. (2007). *À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement*. Sherbrooke: Faculté d'éducation, Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative, Centre de recherche sur l'intervention éducative.
- Lenoir, Y., Maubant, P., Lebrun, J., Zaid, A., Lacourse, F., Araújo-Oliveira, A. et Habboub, E. (sous presse). Des zones d'ombre dans l'analyse des pratiques d'enseignement. In P. Maubant (dir.), *La place des savoirs dans les pratiques d'enseignement au primaire: quelles conséquences pour l'enseignement et la formation à l'enseignement?* Québec: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Lenoir, Y., Maubant, P. et Routhier, S. (2008). La mise en œuvre du nouveau curriculum de l'enseignement primaire québécois: continuités et tensions dans les pratiques d'enseignement. In L. Talbot (dir.), *Les pratiques d'enseignement entre innovation et tradition* (p. 167-193). Paris: L'Harmattan.
- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité: une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. In A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p. 193-246). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, C. (1998). La réforme de la formation des maîtres au Québec: un premier bilan des apprentissages en voie de réalisation en milieu universitaire. In M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (p. 105-151). Paris: Presses universitaires de France.
- Lessard, C. et Portelance, L. (2001). *Réflexions sur la réforme curriculaire au Québec*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.labripro.umontreal.ca/images/pdf/CSQreflexions2001-rapport.pdf>>.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1995). *La recherche quantitative: fondements et pratiques*. Montréal: Éditions nouvelles.
- Levy-Strauss, C. (1964). Critères scientifiques dans les disciplines sociales et humaines. *Revue internationale des sciences sociales*, XVI(4), 579-597.
- Libresco, A.S. (2003). Current events matters... for elementary social studies methods students. *The international social studies forum*, 3(1), 273-276.
- Lisée, V., Larose, F., Hasni, A. et Lenoir, Y. (2007). La valorisation de la culture scientifique et technologique à l'école primaire québécoise: représentations de futures enseignantes.

- In Actes du 24<sup>e</sup> congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire* (p. 972-976). Montréal: Université de Montréal.
- Loflin Smith, R. (1993). *The evolution of preservice teachers' orientations during early field experiences and initial teacher education coursework*. Communication présentée dans le cadre de l'Annual meeting of the American educational research association, Atlanta, GA, 12-16 avril.
- Lüdke, M. (2005). La profession enseignante face à la politique actuelle de la formation de maître au Brésil. In D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 243-262). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Maggi, B. (1990). *Razionalità e benessere: studio interdisciplinare dell'organizzazione*. Milan: Etaslibri.
- Maggi, B. (2000). Les conceptions de la formation et de l'éducation. In B. Maggi (dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (p. 1-32). Paris: Presses universitaires de France.
- Malo, A. (2005). Parcours d'un stagiaire en enseignement secondaire: adhésion ou déviance par rapport à des savoirs proposés. In C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante: contextes de construction et modalités de partage* (p. 65-84). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation: un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 103-104.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Martineau, R. (1988). Pourquoi élaborer des programmes d'histoire par objectifs? *Traces*, 26(5), 13-14.
- Martineau, R. et Soulières, R. (1991). La situation de l'enseignement des sciences humaines dans le milieu scolaire: 1980-1990. In Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *L'enseignement des sciences humaines au primaire: développement, sous-développement ou développement du sous-développement?* (p. 31-43). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Martineau, S. et Gauthier, C. (2002). Évolution des programmes scolaires au Québec: un aperçu historique pour mieux comprendre la réforme actuelle. In C. Gauthier et D. Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (p. 1-21). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Maubant, P. et Lenoir, Y. (2008). Nouveau curriculum et professionnalité chez des enseignants québécois du primaire: résultats d'une recherche. In G. Baillat et A. Hasni (dir.), *L'école primaire et les savoirs scolaires: perspectives actuelles* (p. 91-122). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Araújo-Oliveira, A., Lisée, V. et Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement: le recours à la vidéoscopie. *Dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 61-76.
- Mayer, R. et Deslauriers, J.-P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative. L'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie. In R. Mayer,



- F. Ouellet, M.C. Saint-Jacques et D. Turcotte (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 159-189). Montréal: Gaëtan Morin.
- Meirieu, P. (1985). *L'école mode d'emploi. Des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF.
- Mellouki, M. et Gauthier, C. (2005). La politique de la formation des enseignants au Québec: vers l'institutionnalisation du modèle professionnel. In M. Merllouki et C. Gauthier (dir.), *Débutants en enseignement: quelles compétences? Comparaison entre Américains et Québécois* (p. 23-40). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Merenne-Schoumaker, B. (2006). *Didactique de la géographie: organiser les apprentissages* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles: De Boeck (1<sup>re</sup> éd. 2005).
- Miñana Blasco, C. (2009). La investigación sobre la enseñanza en Colombia: positivismo, control, reflexividad y política. In Y. Lenoir, V. Zúñiga, S. Arzola, P. Maubant et R. Fleuri (dir.), *Las prácticas de enseñanza en primaria: desafíos y adelantos en su comprensión. Perspectivas comparativas entre América del Sur y Quebec*. Santiago: Unesco. (soumis pour publication).
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris: Éditions Nathan.
- Monteiro, A.M. (2005). Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino da história. *Cadernos Cedes*, 25(67), 333-347.
- Moreau, D. (2005). Les manuels, transmission simple ou contribution originale? Analyse de trois manuels d'histoire nationale. In M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes* (p. 255-276). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Morin, M.-P. (2000). *Intégration des connaissances mathématiques et didactiques chez les futurs maîtres du primaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal, Montréal.
- Morin, M.-P. (2006). Relation entre le choix du matériel scolaire utilisé en classe et les connaissances et attitudes des futurs enseignants à l'égard des mathématiques. In J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni et V. Grenon (dir.), *Le matériel didactique et pédagogique: soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*. (p. 207-232). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Morin, M.-P. (2008). Les connaissances mathématiques et didactiques chez les futurs maîtres du primaire: quatre études de cas. *Canadian Journal of Education* 31(3), 537-566.
- Morin, M.-P. et Corriveau, A. (2006). L'utilisation d'un logiciel de géométrie dynamique par les futurs enseignants du primaire peut-elle favoriser une meilleure compréhension de la géométrie? In M. Kaslová, J. Coufalová, J. Kepka, L. Vales et M. Ernestová (dir.), *Changements dans la société: un défi pour l'enseignement des mathématiques*. Actes de la 58<sup>e</sup> rencontre de la CIEAEM. Srní, République tchèque.
- Mukamurera, J. et Gingras, C. (2005). La formation initiale vue par des enseignants du secondaire issus des programmes de formation en cours au Québec. In C. Gervais et L. Portelance (2005). *Des savoirs au cœur de la profession enseignante: contextes de construction et modalités de partage* (p. 45-63). Sherbrooke: Éditions du CRP.



- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). La gestion de la classe: d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, XXV(3), 451-466.
- Nélisse, C. (1997). L'intervention: catégorie floue et construction de l'objet. In C. Nélisse (dir.), *L'intervention: les savoirs en action* (p. 17-43). Sherbrooke: Éditions GGC.
- Niclot, D. et Philippot, T. (2008). Les ambiguïtés du rapport aux savoirs disciplinaires des maîtres polyvalents du primaire en France: l'exemple de l'histoire et de la géographie. In G. Baillat et A. Hansi (dir.), *L'école primaire et les savoirs scolaires: perspectives actuelles* (p. 185-216). Sherbrooke: Édition du CRP.
- Norris, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge journal of education*, 21(3), 331-341.
- Oliveira, A. R. (2008). Geografia e cartografia escolar: o que sabem e como ensinam professoras das séries iniciais do ensino fundamental? *Educação e pesquisa*, 34(3), 481-494.
- Oser, F.K. et Baeriswyl, F.J. (2001). Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. In V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 1031-1065). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 14(4), 52-60.
- Paquay, L. (2002). Priorité de la formation des enseignants pour améliorer l'école: prospective en Belgique francophone. In M. Carbonneau et M. Tardif (dir.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres* (p. 123-144). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: l'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1996). Peut-on changer par l'analyse de ses pratiques? *Cahiers pédagogiques*, 346, 14-16.
- Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? In J. Dolz, et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 45-60). Bruxelles: De Boeck.
- Peterfalvi, B. (2006). Problématisation et travail sur les obstacles en sciences. In M. Fabre et E. Vellas (dir.), *Situations de formation et problématisation* (p. 91-106). Bruxelles: De Boeck.
- Philippot, T. (s.d.). Les enseignants de l'école primaire et l'histoire-géographie: quelle histoire-géographie enseignée? Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.caen.iufm.fr/skel/html/fformateur/0405/actes\\_jedhg/fichiers/philippot.pdf](http://www.caen.iufm.fr/skel/html/fformateur/0405/actes_jedhg/fichiers/philippot.pdf)>.
- Philippot, T. et Bouissou, C. (2006). *Analyse d'une séance de géographie à l'école élémentaire: regards didactique et socio-didactique*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://74.125.93.132/search?q=cache%3Adw2FkpPDNyMJ%3Aecehg.inrp>>.
- Piaget, J. (1967). Les deux problèmes principaux de l'épistémologie des sciences de l'homme. In J. Piaget (dir.), *Logique et connaissance scientifique* (p. 1114-1146). Paris: Gallimard.

- Piaget, J. (1970). *Épistémologie des sciences de l'homme*. Paris: Gallimard.
- Piaget, J. (2005). *L'épistémologie génétique* (6<sup>e</sup> éd.). Paris: Presses universitaires de France (1<sup>re</sup> éd. 1970).
- Picard, J.-L. (1977). Les sciences humaines d'ici ou d'ailleurs? *Bulletin de liaison de la société des professeurs d'histoire du Québec*, 15(2), 8-9.
- Piveteau, D. J. (1976). Les infiltrations de la psychologie humaniste en éducation. In G. Mialaret, J. Ardoine et L. Marmoz (dir.), *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation* (p. 473-477). Paris: Épi.
- Plonczak, I. (2003). *Le rapport au savoir scientifique d'enseignantes et d'enseignants du primaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Québec: Gaëtan Morin.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A.P. (dir.) (1997), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Québec: Gaëtan Morin.
- Prairat, E. (2007). Le potentiel sémantique d'un concept ou sa fécondité heuristique. In E. Prairat (dir.), *La médiation: Problématiques, figures, usages*. (p. 9-14). Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: Dumond (1<sup>re</sup> éd. 1988).
- Raymond, D. et Lenoir, Y. (dir.) (1998). *Enseignants de métier et formation initiale: des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- Rey, B. (1998). *Les compétences transversales en question* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: ESF (1<sup>re</sup> éd. 1996).
- Rey, B. (2000). Savoir et savoir enseigner: examen du rapport entre les savoirs en sciences humaines et sociales et la pratique enseignante. *Éducation et francophonie*, XXVIII(2). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/Rey>>.
- Rey, B. (2001). Manuels scolaires et dispositifs didactiques. In Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites* (p. 25-40). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Rey, B. (2008). *Faire la classe à l'école élémentaire* (6<sup>e</sup> éd.). Paris: ESF (1<sup>re</sup> éd. 1998).
- Richardson, V. (1996). The role of attitude and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 102-119). New York, NY: Macmillan.
- Rioux, M. (1968). Sur l'évolution des idéologies au Québec. *Revue de l'Institut de sociologie*, 1, 95-124.
- Risner, G.P., Nicholson, J.I. et Webb, B. (2000). *Cognitive levels of questioning demonstrated by new social studies textbooks: what the future holds for elementary*



- students*. Rapport de recherche. Florence, AL: University of North Alabama. (ERIC 448 108).
- Robert, B. (1983). L'enseignement de la géographie: les nouveaux programmes de géographie pour l'enseignement secondaire au Québec. *Cahiers de géographie du Québec*, 27(72), 453-459.
- Ropé, F. et Tanguy, L. (dir.) (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise*. Paris: L'Harmattan.
- Rousseau, N. et Saillant, F. (1996). Approches de recherche qualitative. In F. Fortin (dir.), *Le processus de la recherche de la conception à la réalisation* (p. 147-159). Québec: Décarie.
- Ruel, F. (1997). Quelques illustrations discursives d'une représentation sociale à l'égard de l'apprentissage et de l'enseignement – le cas d'un futur enseignant de sciences. *Éducation et francophonie*, XXV(1). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.acelf.ca/c/revue/index.php>>.
- Sachot, M. (1998). *Une discipline d'enseignement: un singulier pluriel? Essai de déconstruction historique*. Sherbrooke: Faculté d'éducation (Cahiers du GRIFE, n° 1).
- Santos, L.L.C. (2002). Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB). *Educação e Sociedade*, 23(80), 346-367.
- Savoie-Zajc, L. (2006). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (p. 293-316) (4<sup>e</sup> éd.). Québec: Presses de l'Université du Québec (1<sup>re</sup> éd. 1984).
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2000). La méthodologie. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 127-140). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Schneider, C. et Ammon, P. (1992). *A microgenetic analysis of restructuring in a teachers' understandings about learning and teaching*. Communication présentée dans le cadre de l'Annual meeting of the American educational research association, San Francisco, CA, 20-24 avril.
- Schneuwly, B., Cordeiro, G. S. et Dolz, J. (2005). À la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. *Dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 77-94.
- Schwebel, M., Maher, C.A. et Fagley, N.S. (1990). Le rôle de la société dans le développement des fonctions cognitives. *Perspectives*, XX(3), 293-307.
- Shulman, L.S. (1986). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Sikula, J., Buttery, T. J. et Guyton, E. (dir.). (1996) *Handbook of research on teacher education*. New York, NY: Macmillan.
- Silva, H., Gonçalves, P., Bacci, D. et Cunha, C. (2009). Relações entre conteúdo e forma de conhecimentos e práticas pedagógicas: imaginário de futuros professores numa disciplina de licenciatura. *Educar*, 34, 53-73.



- Smith, J. L. et Rhodes, J. W. (1992). *Uncertainty and myth: nine case studies of professional socialization*. Communication présentée dans le cadre de l'Annual meeting of the American educational research association, San Francisco, CA, 20-24 avril.
- Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G. et Roy, G.-R. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Swanson, H. L. (2001). Searching for the best model for instructing students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 34(2), 1-14.
- Swanson, H. L. et Lussier, C. M. (2001). A selective synthesis of the experimental literature on dynamic assessment. *Review of Educational Research*, 71(2), 321-364.
- Tardif, M., Gauthier, C., Gérin-Lajoie, D., Lenoir, Y., Lessard, C., Matin, D., Mujawamariya, D. et Mukamurera, J. (2000). Savoirs professionnels et formation à l'enseignement. In Y. Lenoir, W. Hunter, D. Hodgkinson, P. de Broucker et A. Dolbec (dir.), *A pan-canadian education research agenda* (p. 91-119). Ottawa: Canadian society for studies in education.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interaction humaines*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). Introduction générale. In M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (p. 7-70). Paris: Presses universitaires de France.
- Theis, L., Morin, M.-P., Bernier, Y. et Tremblay, J. (2006). Les impacts des connaissances mathématiques sur l'attitude envers son enseignement chez des futurs enseignants du primaire. In N. Bednarz et C. Mary (dir.), *L'enseignement des mathématiques face aux défis de l'école et des communautés*. Actes du colloque EMF 2006. Sherbrooke: Édition du CRP.
- Thullier, J. (2008). Dialectique et médiation dans la pensée de Vygotski. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 42, 69-82.
- Tochon, F.V. (1992). À quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants? *Revue française de pédagogie*, 99, 89-113.
- Tochon, F.V. (2002). *L'analyse de pratique assistée par vidéo*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Tremblay-Desrochers, M. (1991). La problématique du développement des habiletés intellectuelles dans l'enseignement des sciences humaines au primaire. In Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *L'enseignement des sciences humaines au primaire: développement, sous-développement ou développement du sous-développement?* (p. 111-120). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Turcotte, M. et Lenoir, Y. (2001). La place des matières dans le matériel Mémo: quelle perspective interdisciplinaire? In Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative: regards critiques sur ses apports et ses limites* (p. 181-207). Sherbrooke: Éditions du CRP.

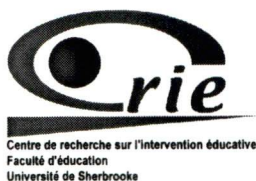
- Université de Sherbrooke (1998). *Politique institutionnelle en matière de la recherche avec des êtres humains*. (Politique 2500-710). Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Université de Sherbrooke (2009a). *Effectif étudiant selon la cohorte, le cheminement, le dernier diplôme, l'âge, le sexe, le dernier établissement fréquenté*. Sherbrooke: Bureau de la registraire/section exploitation des données.
- Université de Sherbrooke (2009b). *Guide général des stages. Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire*. Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal (1<sup>re</sup> éd. 1995).
- Van Haecht, A. (2005). Pour un renouvellement théorique ancré dans la continuité. *Éducation et société*, 16, 23-28.
- Vandendorpe, F. (1999). Un cadre plus normatif qu'il n'y paraît: les pratiques funéraires. *Hermès*, 25, 199-205.
- Van den Akker, J. (2007). Materiales pedagógicos ejemplares como catalizadores en el currículum y desarrollo docente. In *Actes du Seminario internacional de textos escolares* (p. 134-140). Santiago: Mineduc.
- Vanhulle, S. et Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement: vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage* (Trad. Françoise Sève). Paris: La dispute.
- Werneck, V. R. (2006). Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 14(51), 173-196.
- Weisser, M. (2007). Le savoir, médiation entre les partenaires de la relation didactique. In E. Prairat (dir.), *La médiation: Problématiques, figures, usages* (p. 81-99). Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- White, R. (2001). The revolution in research on science teaching. In V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 457-471). New York, NY: Macmillan.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. et Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of educational research*, 68(2), 130-178.
- Willett, G. (1992). La modélisation. In G. Willett (dir.), *La communication modélisée: une introduction aux concepts, aux modèles et aux théories* (p. 24-47). Ottawa: Éditions du renouveau pédagogique.
- Wilson, S.M. et Berne, J. (1999). Teaching learning and the acquisition of professional knowledge: an examination of research on contemporary professional development. *Review of research in education*, 24, 173-209.
- York-Barr, J. et Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Zhao, Y et Hoge, J. D. (2005). What elementary students and teachers say about social studies. *The social studies, septembre/octobre*, 216-221.



## **ANNEXE A**

### **LETTRE DE SOLLICITATION DES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE**



**Sollicitation de participation à une recherche sur  
l'intervention éducative en sciences humaines et sociales au primaire: Analyse de  
pratiques d'enseignement mises en œuvre par de futurs enseignants au Québec**

Madame, Monsieur,

Par la présente, je vous invite à participer à une recherche portant sur l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire, menée par Anderson Araújo-Oliveira, étudiant au doctorat en éducation et membre du Centre de recherche sur l'intervention éducative – CRIE (Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke), sous la direction des professeurs Yves Lenoir et Johanne Lebrun (Université de Sherbrooke).

Les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire représentent un maillon important de futurs professionnels de l'enseignement pour le renouvellement des pratiques. Il est capital de comprendre comment ces futurs professionnels planifient et mettent en œuvre leurs pratiques. Cette recherche représente un effort de compréhension sur les caractéristiques des pratiques des futurs enseignants en sciences humaines et sociales en vue de produire de nouveaux savoirs et de les transposer en dispositifs de formation plus efficaces. Elle permettra particulièrement de mettre en évidence les finalités socioéducatives associées à l'enseignement des sciences humaines et sociales, les objets d'enseignement privilégiés ainsi que les caractéristiques des situations d'enseignement-apprentissage et des démarches proposées aux élèves.

Votre collaboration à ce projet s'avère indispensable. Elle consiste à participer (à l'automne 2008 dans le cadre de l'activité SPP 411) à une entrevue individuelle d'environ 45 minutes portant sur une activité d'enseignement-apprentissage en sciences humaines et sociales, à permettre au chercheur d'enregistrer ladite activité lors de sa mise en œuvre en classe et enfin de participer à une deuxième entrevue d'environ 20 minutes portant sur un retour réflexif sur l'activité enregistrée.

Il est important de mentionner que les participants pourront se désister à tout moment au cours de la recherche, que les données recueillies serviront aux seules fins de la recherche et que toutes les informations fournies seront traitées de manière

confidentielle et anonyme. Un code numérique sera attribué aux bandes sonores ainsi qu'aux transcriptions des entrevues. L'ensemble des données (transcriptions d'entrevues et enregistrements vidéo) sera conservé dans un endroit sûr et ne sera accessible qu'au responsable de la recherche. L'anonymat des élèves qui seront éventuellement filmés sur les vidéoscopies, et qui ne font pas l'objet de cette recherche, sera également préservé. À la fin de la recherche, les données seront détruites. Par ailleurs, la diffusion des résultats sera assurée par la publication d'articles scientifiques et lors de communications en colloques ou congrès tant au niveau local que provincial ou international.

Nul doute que les principaux bénéfices attendus relèvent de la contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'intervention éducative dans le domaine des sciences humaines et sociales ainsi que de la production des données permettant d'alimenter les différents acteurs de la formation à l'enseignement (les didacticiens, les superviseurs de stages, les formateurs sur le terrain, les futurs enseignants eux-mêmes). Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée pour votre participation. Toutefois, en vue d'encourager votre participation et de vous remercier pour le temps accordé à ce projet, cinq exemplaires d'un ouvrage important dans le domaine des sciences humaines et sociales au primaire seront tirés au sort parmi les participants.

Votre participation s'avère indispensable à la réalisation de cette étude, car votre expérience et celles de vos collègues permettront d'apporter un éclairage important sur cette question qui vous touche directement. Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

En espérant que vous accepterez de participer à cette recherche, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.

Anderson Araújo-Oliveira  
Doctorant en éducation  
Faculté d'éducation  
Membre du CRIE  
Université de Sherbrooke  
[Anderson.Oliveira@USherbrooke.ca](mailto:Anderson.Oliveira@USherbrooke.ca)  
Tél. bureau: (819) 821-8000, poste 62433



**ANNEXE B**

**LETTRE D'INFORMATION ENVOYÉE AUX FUTURS ENSEIGNANTS À  
LA SUITE DE LA SOLLICITATION**



Sherbrooke, 15 août 2008

[Coordonnées du futur enseignant]

À l'automne dernier, vous avez manifesté votre intérêt à participer à ma recherche doctorale portant sur l'intervention éducative dans le domaine de l'univers social. Tout d'abord, je veux vous remercier pour l'intérêt porté à cette étude. Votre participation sera très importante et je suis particulièrement heureux de pouvoir compter sur votre précieuse collaboration. Je vous rappelle que celle-ci consiste à:

- 1) Participer à une entrevue (45 minutes) portant sur une activité en univers social;
- 2) Permettre d'enregistrer ladite activité lors de sa mise en œuvre en classe;
- 3) Participer à une courte entrevue (15 minutes) suite à l'activité.

Comme vous êtes présentement en stage, le moment est venu de participer à cette étude. Pour l'instant, si vous êtes en mesure de le faire, je vous invite à penser aux activités que vous allez réaliser en univers social lors de ce stage et d'en choisir une (d'environ 1 heure). Je vous invite également à me fournir les informations suivantes par le retour de ce courriel:

Lieu de votre stage (école, ville, région):

Année/cycle d'enseignement:

Téléphone pour vous rejoindre (si différent de celui-ci): (819) 369-6522

Je vous contacterai au cours du mois de septembre pour qu'on planifie ensemble les détails de votre participation (date et lieu de l'entrevue, moment de la vidéoscopie, etc.). Rassurez-vous! Les informations fournies serviront aux seules fins de la recherche. Elles seront traitées de manière confidentielle et ne seront en aucun cas communiquées à vos formateurs.

Pour toute information concernant votre participation à la recherche, vous pouvez me rejoindre facilement à mon bureau situé au CRIE - Faculté d'éducation (A7-351), par téléphone au (819) 821 8000 poste 62433 ou encore par courriel à l'adresse [Anderson.Oliveira@usherbrooke.ca](mailto:Anderson.Oliveira@usherbrooke.ca)

Au plaisir de vous rencontrer cet automne,

Anderson Araújo-Oliveira  
Doctorant en éducation  
Faculté d'éducation  
Membre du CRIE  
Université de Sherbrooke  
[Anderson.Oliveira@USherbrooke.ca](mailto:Anderson.Oliveira@USherbrooke.ca)  
Tél. bureau: (819) 821-8000, poste 62433



**ANNEXE C**

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

## Formulaire de consentement

Après avoir été informé du projet de recherche intitulé “L’intervention éducative en sciences humaines et sociales au primaire: Analyse de pratiques d’enseignement mises en œuvre par de futurs enseignants au Québec”, sous la responsabilité de Anderson Araújo-Oliveira [(819) 821-8000, poste 62433], et avoir compris les conditions, les bénéfices et l’importance de ma participation à celui-ci, j’accepte par la présente de:

- participer à une entrevue individuelle d’environ 45 minutes portant sur une activité d’enseignement-apprentissage en sciences humaines et sociales;
- permettre au chercheur d’enregistrer ladite activité lors de sa mise en œuvre en classe;
- participer à une deuxième entrevue d’environ 20 minutes portant sur un retour réflexif sur l’activité enregistrée.

Je comprends que cette recherche vise à saisir comment les futurs enseignants planifient et mettent en œuvre leurs pratiques dans le champ des sciences humaines et sociales, à décrire les finalités et apprentissages envisagés, à décrire les situations d’enseignement-apprentissage et les démarches proposées aux élèves.

Je comprends également que les données seront traitées en toute confidentialité et que l’anonymat du participant sera préservé par des moyens déjà explicités. Enfin, je comprends que ma collaboration est accordée à titre gracieux et que ce consentement ne brime en rien ma liberté de me retirer de la recherche.

**Participant ou participant:**

**Chercheur:**

\_\_\_\_\_  
Prénom et nom:

\_\_\_\_\_  
Prénom et nom:

\_\_\_\_\_  
Signature:

\_\_\_\_\_  
Signature:

\_\_\_\_\_  
Date:

\_\_\_\_\_  
Date:

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d’éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l’Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de cette recherche (consentement à participer, confidentialité, etc.), n’hésitez pas à communiquer avec M. Éric Yergeau, président du comité d’éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, au numéro (819) 821 8000, poste 62558 ou à l’adresse courriel [Eric.Yergeau@Usherbrooke.ca](mailto:Eric.Yergeau@Usherbrooke.ca).

**ANNEXE D**

**LETTRE DE PRÉSENTATION ACHEMINÉE AUX SUPERVISEURS DE  
STAGE**





Sherbrooke, le 2 octobre 2008

Madame, Monsieur,

Par la présente, je vous communique que plusieurs de vos étudiants complétant actuellement le stage IV ont accepté de participer à une recherche portant sur l'intervention éducative en univers social, menée par Anderson Araújo-Oliveira, étudiant au doctorat en éducation et membre du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Leur collaboration à cette recherche consiste, entre autres, à permettre au chercheur d'observer une activité d'enseignement-apprentissage d'environ une heure en univers social.

Je tiens à vous souligner que la décision des futurs enseignants à participer à cette étude a été prise en commun accord avec leur enseignant associé. En ce sens, une lettre d'information sur la recherche sera acheminée à l'enseignant associé et à la direction de l'école où l'étudiant réalise son stage. Il se peut toutefois, étant donné votre rôle de superviseur de stage, que des enseignants associés communiquent avec vous afin d'obtenir des renseignements supplémentaires sur la recherche. À ce sujet, je vous fais parvenir un résumé de l'étude (voir résumé en annexe).

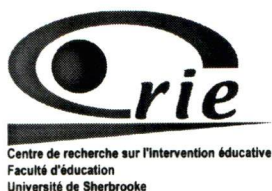
Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi. Vous trouverez ci-après les coordonnées pour me rejoindre

Je vous prie d'agréer, madame, monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Anderson Araújo-Oliveira  
Doctorant en éducation  
Faculté d'éducation  
Membre du CRIE  
Université de Sherbrooke  
Anderson.Oliveira@USherbrooke.ca  
Tél. bureau: (819) 821-8000, poste 62433

**ANNEXE E**

**LETTRE DE PRÉSENTATION ACHEMINÉE AUX DIRECTEURS  
D'ÉCOLES**



Sherbrooke, le 15 octobre 2008

[Coordonnées du directeur]

Monsieur [nom du directeur ou directrice],

Par la présente, je vous communique que [nom du futur enseignant], complétant actuellement son stage IV dans la classe de [nom de l'enseignante associée], a accepté de participer à une recherche, menée par Anderson Araújo-Oliveira, doctorant en éducation sous la direction des professeurs Yves Lenoir et Johanne Lebrun, et membre du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Cette recherche (voir résumé et certificat de déontologie en annexe), représente un effort de compréhension des caractéristiques des pratiques des futurs enseignants dans le domaine de l'univers social en vue de produire de nouveaux savoirs et de les transposer en dispositifs de formation plus efficaces. En particulier, elle permettra de mettre en évidence les finalités éducatives associées à l'enseignement de l'univers social, les objets d'enseignement privilégiés ainsi que les caractéristiques des situations d'enseignement-apprentissage proposées aux élèves.

La collaboration de [nom du futur enseignant] à ce projet s'avère donc indispensable. Elle consiste à:

- a) Participer à une entrevue portant sur une activité d'enseignement-apprentissage en univers social,
- b) Permettre au chercheur d'observer (et filmer) ladite activité lors de sa mise en œuvre en classe;
- c) Participer à une deuxième entrevue portant sur un retour réflexif sur l'activité observée.

Toutefois, cette participation ne peut être effective sans compter sur votre consentement et appui en tant que directrice de l'école où [nom du futur enseignant] réalise son stage.



Je tiens à vous assurer que le regard que nous portons ne concerne que les actions du futur enseignant. En ce sens, les élèves ne sont pas impliqués dans l'étude. Toute interaction élève-élève ou encore tout élément lié à l'apprentissage de la part de celui-ci ne sera pas pris en considération. Il importe de préciser également que les informations recueillies serviront aux seules fins de la recherche et qu'elles seront traitées de manière confidentielle et anonyme. De plus, à la suite de l'observation en classe, nous aurons recours à un logiciel d'édition d'images qui permettra d'appliquer un effet visuel sur la bande vidéo de façon à masquer le visage des élèves et à ne conserver que l'image de la future enseignante. À la fin de la recherche, les données seront détruites.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec nous. Vous trouverez ci-après les coordonnées pour me rejoindre.

Espérant le tout à votre convenance, je vous remercie à l'avance de votre collaboration et je vous prie d'agréer l'expression de mes sentiments distingués.

Anderson Araújo-Oliveira  
Doctorant en éducation  
Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke  
[Anderson.Oliveira@USherbrooke.ca](mailto:Anderson.Oliveira@USherbrooke.ca)  
Tél. bureau: (819) 821-8000, poste 62433

**ANNEXE F**

**LETTRE DE PRÉSENTATION ACHEMINÉE AUX ENSEIGNANTS  
ASSOCIÉS**



Sherbrooke, le 6 octobre 2008

[Coordonnées de l'enseignant associé]

Monsieur [nom de l'enseignant associé],

Par la présente, je vous communique que [nom du futur enseignant], complétant actuellement son stage IV dans votre classe, a accepté de participer à une recherche, menée par Anderson Araújo-Oliveira, doctorant en éducation sous la direction des professeurs Yves Lenoir et Johanne Lebrun, et membre du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Cette recherche (voir résumé et certificat de déontologie en annexe), représente un effort de compréhension des caractéristiques des pratiques des futurs enseignants dans le domaine de l'univers social en vue de produire de nouveaux savoirs et de les transposer en dispositifs de formation plus efficaces. En particulier, elle permettra de mettre en évidence les finalités éducatives associées à l'enseignement de l'univers social, les objets d'enseignement privilégiés ainsi que les caractéristiques des situations d'enseignement-apprentissage proposées aux élèves.

La collaboration de [nom du futur enseignant] à ce projet s'avère donc indispensable. Elle consiste à:

- a) Participer à une entrevue portant sur une activité d'enseignement-apprentissage en univers social,
- b) Permettre au chercheur d'observer (et filmer) ladite activité lors de sa mise en œuvre en classe;
- c) Participer à une deuxième entrevue portant sur un retour réflexif sur l'activité observée.



Toutefois, cette participation ne peut être effective sans compter sur votre consentement et appui en tant qu'enseignant(e) associé(e) et personne responsable de la classe où [nom du futur enseignant] réalise son stage.

Je tiens à vous assurer que le regard que nous portons ne concerne que les actions du futur enseignant. En ce sens, les élèves ne sont pas impliqués dans l'étude. Toute interaction élève-élève ou encore tout élément lié à l'apprentissage de la part de celui-ci ne sera pas pris en considération. Il importe de préciser également que les informations recueillies serviront aux seules fins de la recherche et qu'elles seront traitées de manière confidentielle et anonyme. De plus, à la suite de l'observation en classe, nous aurons recours à un logiciel d'édition d'images qui permettra d'appliquer un effet visuel sur la bande vidéo de façon à masquer le visage des élèves et à ne conserver que l'image de la future enseignante. À la fin de la recherche, les données seront détruites.

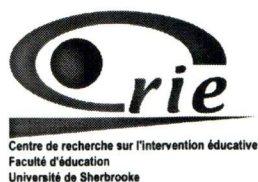
Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi. Vous trouverez ci-après les coordonnées pour me rejoindre.

En espérant que vous accepterez et encouragerez la participation de votre stagiaire à cette étude, je vous remercie à l'avance de votre collaboration et je vous prie d'agréer l'expression de mes sentiments distingués.

Anderson Araújo-Oliveira  
Doctorant en éducation  
Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke  
[Anderson.Oliveira@USherbrooke.ca](mailto:Anderson.Oliveira@USherbrooke.ca)  
Tél. bureau: (819) 821-8000, poste 62433

## **ANNEXE G**

### **RÉSUMÉ DU PROJET ACHEMINÉ AUX PERSONNES-RESSOURCES ACCOMPAGNANT LES FUTURS ENSEIGNANTS DANS LE MILIEU SCOLAIRE**



**L'intervention éducative en sciences humaines et sociales au primaire:  
Analyse de pratiques d'enseignement mises en œuvre par de futurs  
enseignants au Québec**

**RÉSUMÉ DU PROJET DE RECHERCHE**

Doctorant:

Anderson Araújo-Oliveira

Sherbrooke  
Octobre 2008



### **1. Titre du projet:**

L'intervention éducative en sciences humaines et sociales au primaire: Analyse de pratiques d'enseignement mises en œuvre par de futurs enseignants au Québec

### **2. Chercheur responsable:**

Nom: Anderson Araújo-Oliveira

Fonction: Étudiant au programme de doctorat en éducation

Numéro de téléphone: (819) 821 8000 poste 62433

Courriel: [Anderson.Oliveira@Usherbrooke.ca](mailto:Anderson.Oliveira@Usherbrooke.ca)

Adresse postale: 2500 boul. de l'Université, Faculté d'éducation, Centre de recherche sur l'intervention éducative, local A7-351, Sherbrooke (Québec), J1K 2R1

### **3. Équipe de direction:**

Yves Lenoir, directeur de recherche

Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Johanne Lebrun, codirectrice de recherche

Professeure agrégée, Département d'éducation au préscolaire et au primaire

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

### **4. Résumé du projet de recherche:**

#### *4.1 Problématique*

Désigné maintenant sous le vocable de *domaine de l'univers social*, l'enseignement des sciences humaines et sociales a été restructuré tant dans ses contenus et dans son organisation curriculaire que dans les fondements sous-jacents à sa démarche d'enseignement et d'apprentissage. Centré sur une approche par compétence, le curriculum actuel se réclame ouvertement d'une approche constructiviste qui confère à l'élève un rôle actif dans la réalisation de ses apprentissages et attribue à l'enseignant un rôle de médiateur. Puisque, dans une perspective constructiviste, l'appropriation du réel que doit réaliser l'élève ne se concrétise que par le biais de situations d'enseignement-apprentissage «qui entraînent une remise en question de ses connaissances et de ses représentations

personnelles» (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 5), cette restructuration commande des ruptures importantes en ce qui concerne l'intervention éducative à mettre en œuvre en contexte scolaire.

Cependant, l'adaptation des pratiques d'enseignement en fonction des nouvelles orientations n'est pas chose facile. Outre les questionnements que soulève la nouvelle configuration de l'enseignement des sciences humaines et sociales (l'adhésion au concept de compétence, la perspective constructiviste, etc.), les résultats de récentes études portant sur le discours des enseignants et futurs enseignants à l'égard de leurs pratiques (Lebrun *et al.*, 2008; Lenoir *et al.*, 2008; Lenoir, Maubant et Routhier, 2008) laissent entrevoir de nombreux obstacles susceptibles d'entraver sa réelle mise en œuvre: peu d'échos des nouvelles orientations dans le discours de futurs enseignants, faible maîtrise des savoirs disciplinaires, peu de références aux savoirs d'enseignement, etc. Ce constat, qui atteste des difficultés de la recherche et de la formation à faire changer significativement les pratiques d'enseignement, conduit de plus en plus les chercheurs en éducation à se questionner sur la nature et les caractéristiques des pratiques d'enseignement mises en œuvre par de futurs enseignants du primaire du point de vue de leurs intentionnalités, de leurs objets d'enseignement ainsi que des dispositifs didactiques privilégiés.

Par ailleurs, malgré l'abondance de recherches portant sur les pratiques d'enseignement (André, Simões, Carvalho et Brzenzinski, 1999; Araújo-Oliveira, Lebrun et Lenoir, 2009; González et Ribeiro, 2003; Lebrun, Lenoir, Araújo-Oliveira et Chalgoumi, 2005; Vanhulle et Lenoir, 2005), force est de reconnaître que nous n'avons que très peu de données empiriques sur les pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales mises en œuvre par de futurs enseignants au primaire. Centrées majoritairement sur le discours des enseignants à propos de leurs pratiques (et moins sur les pratiques réelles), les recherches considèrent surtout les pratiques d'enseignement des praticiens en exercice (et moins celles de futurs enseignants). De plus, elles ont été réalisées en grande partie en lien avec le curriculum antérieur marqué par une pédagogie par objectifs d'inspiration behavioriste. Il appert que les pratiques d'enseignement mises en œuvre par les futurs enseignants, qui cheminent actuellement dans de nouveaux *curricula* de formation à l'enseignement et qui sont formés dans l'optique d'actualisation du *Programme de formation au primaire*



(Gouvernement du Québec, 2001a), restent largement méconnues. Quelles sont les caractéristiques des pratiques d'enseignement mises en œuvre par de futurs enseignants du primaire en contexte d'intervention éducative en sciences humaines et sociales au Québec? Voilà le questionnement sous-jacent à cette recherche.

#### 4.2 *Cadre conceptuel*

Ayant recours, d'une part, à une conception des sciences humaines et sociales à la fois constructiviste et dialectique selon laquelle celles-ci ont pour finalité première la construction de la réalité humaine et sociale afin de mieux connaître, comprendre et expliquer le phénomène humain pour pouvoir agir (Freund, 1973; Goldmann, 1967; Kosik, 1970) et, d'autre part, au concept d'intervention éducative en tant que médiation pédagogicodidactique de l'enseignant afin de mettre en place des conditions propices pour permettre à l'élève de recourir à une démarche d'apprentissage structurée et rigoureuse visant la construction de la réalité humaine et sociale (Lenoir *et al.*, 2002), les éléments d'analyse retenus pour cette étude s'articulent autour de trois axes complémentaires et indissociables. Le premier de ces axes fait référence au “pourquoi enseigne-t-on les sciences humaines et sociales au primaire?”, ce qui renvoie aux finalités socioéducatives qui président à l'enseignement des sciences humaines et sociales. Le deuxième axe, le “sur quoi porte l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire?”, renvoie aux objets d'enseignement aménagés par l'enseignant et qui deviennent objets d'apprentissage pour les élèves. Le troisième axe fait référence à la fois au “comment enseigne-t-on les sciences humaines et sociales au primaire?”, en renvoyant aux dispositifs didactiques privilégiés, et au “avec quoi enseigne-t-on les sciences humaines et sociales au primaire?”, en renvoyant aux supports matériels auxquels font appel les futurs enseignants pour soutenir leur démarche d'enseignement-apprentissage et, par le fait même, les apprentissages des élèves.

À l'égard de cette trame conceptuelle, l'objectif général est de caractériser les pratiques d'enseignement mises en œuvre par de futurs enseignants en contexte d'intervention éducative en sciences humaines et sociales au primaire. Plus précisément, et en fonction de chacun des axes d'analyse développés, cet objectif consiste à: a) dégager les finalités



socioéducatives associées à l'enseignement des sciences humaines et sociales ainsi que les objets d'apprentissage privilégiés dans les situations d'enseignement-apprentissage mises en œuvre par de futurs enseignants du primaire; b) identifier le dispositif didactique procédural en dégagant le cheminement didactique mis de l'avant afin de conduire l'élève à s'engager dans une démarche d'apprentissage dans les situations d'enseignement-apprentissage mises en œuvre par de futurs enseignants du primaire; c) caractériser les dispositifs didactiques instrumentaux (matériel didactique) ainsi que leurs modalités et les moments d'utilisation dans les situations d'enseignement-apprentissage mises en œuvre par de futurs enseignants du primaire.

### 4.3 Méthodologie

Afin de caractériser les pratiques d'enseignement mises en œuvre par de futurs enseignants en contexte d'intervention éducative en sciences humaines et sociales au primaire, la population visée par cette étude est composée des étudiants de quatrième année (finissants issus de la cohorte 2005-2009) du programme de Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire de l'Université de Sherbrooke. Sur le nombre total d'étudiants officiellement inscrits en quatrième année à l'automne 2008 ( $N = 161$ ), nous souhaitons pouvoir constituer un échantillon d'un minimum de dix sujets. Il s'agit ici d'un échantillon de convenance non probabiliste constitué par des sujets qui accepteront librement et volontairement de participer à la recherche (*voluntary sample*) (Beaud, 2006). Pour les besoins de la recherche, cette acceptation implique néanmoins que l'étudiant soit inscrit à l'activité *Stage en responsabilité professionnelle* (SPP 411), c'est-à-dire au dernier des quatre stages qu'il doit réaliser dans le cadre de sa formation initiale à l'enseignement, et qu'il ait complété avec succès les cours de *Didactique des sciences humaines I* (SHP 113) et de *Didactique des sciences humaines II* (SHP 323).

Étant donné le caractère complexe de la pratique, le recours à des données et à des analyses multiples s'impose. En ce sens, la collecte de données prévue se déroulera en trois temps: 1) entrevue individuelle semi-dirigée, d'une durée d'environ 45 minutes, portant sur une activité d'enseignement-apprentissage en sciences humaines et sociales que les stagiaires auront planifiée et qui sera mise en œuvre dans le cadre de leur stage; 2) observations

directes en classe de ladite activité (observation d'une période d'environ 50 minutes); 3) entrevue individuelle semi-dirigée portant sur un retour réflexif à l'égard de leur action. Pour la réalisation des entrevues semi-dirigées, deux guides d'entrevues ont été élaborés en lien avec les objectifs poursuivis par la recherche. Le premier, visant à obtenir des renseignements sur la planification, comporte deux sections. La première vise à recueillir des informations générales concernant l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire (apprentissages importants, caractéristiques de la démarche d'apprentissage, etc.). La deuxième, quant à elle, vise d'un point de vue descriptif à recueillir des informations concernant l'activité planifiée (les apprentissages prévus, les contenus traités, le déroulement de l'activité, le matériel utilisé, le temps à consacrer à l'activité, etc.). Pour ce qui est du deuxième guide, il propose des questions concernant plusieurs aspects de l'action qui a eu lieu en classe: le déroulement de l'activité, le contenu enseigné, les changements effectués en cours de route et les difficultés rencontrées. L'observation directe des pratiques d'enseignement sera réalisée par le biais de la vidéoscopie (Maubant, Lenoir, Routhier, Oliveira, Lisée et Hassani, 2005). Il importe de préciser que le regard que nous portons ne concerne que les actions des futurs enseignants. En ce sens, les élèves du primaire ne sont pas directement impliqués dans notre étude. Toute interaction élève-élève ou encore tout élément lié à l'apprentissage de la part de celui-ci n'est pas pris en considération lors de l'analyse.

Par la suite, les données textuelles (*verbatim* d'entrevues de planification et de retour réflexif) seront traitées au moyen d'une analyse de contenu (Bardin, 2007; Bonville, 2000; Landry, 1997), tandis que les données audiovisuelles provenant des observations par vidéoscopies seront, quant à elles, traitées à l'aide d'un logiciel de traitement de l'image et du son. Les résultats obtenus à la suite de l'analyse seront mis en relation afin d'avoir un portrait général de l'intervention éducative des futurs enseignants du primaire.

#### *4.5 Retombées scientifiques et sociales attendues*

Cette recherche vise l'avancement des connaissances dans le domaine des sciences de l'éducation et, plus particulièrement, dans le champ de la didactique des sciences humaines et sociales. Tout d'abord, cette étude permettra de dépasser les limites inhérentes à

l'analyse des pratiques d'enseignement à partir du discours sur celles-ci, usage le plus habituel dans la recherche portant sur les pratiques à travers le monde, pour se garder d'assimiler ces discours aux pratiques réellement effectuées (Bru, 2002a; Friedrich, 2001). De plus, elle constituera un *corpus* de connaissances sur les pratiques d'enseignement effectives en sciences humaines et sociales au primaire, sur les finalités et les apprentissages visés, sur les situations d'enseignement-apprentissage construites et les démarches proposées aux élèves. Ces connaissances, une fois diffusées par le chercheur, permettront d'alimenter l'ensemble des acteurs impliqués dans la formation à l'enseignement, notamment les didacticiens, les responsables de stages ainsi que tout enseignant qui accompagne les futurs enseignants sur le terrain. Enfin, elles contribueront au développement d'une expertise au niveau méthodologique par la mise en place d'un dispositif complexe d'analyse des pratiques qui fait appel à l'analyse par vidéoscopie.



**ANNEXE H**

**ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉMISE PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE  
DE LA RECHERCHE ÉDUCATION ET SCIENCES SOCIALES DE  
L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE**



UNIVERSITÉ DE  
**SHERBROOKE**

Comité d'éthique de la recherche  
Éducation et sciences sociales

## Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

**L'intervention éducative en sciences humaines au primaire: Analyse de pratiques d'enseignement mises en œuvre par de futurs enseignants au Québec**

**Anderson Oliveira**  
Étudiant, Doctorat en éducation, Faculté d'éducation

Bourse du CRSH

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec les êtres humains*.

### *Membres du comité*

Eric Yergeau, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

Lise St-Pierre, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie

Serge Striganuk, professeur à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive

Philippe Maubant, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire

Jean-Pascal Lemelin, professeur à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

Micheline Lolgnon, membre représentante du public

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

Eric Yergeau, 3 octobre 2008

**ANNEXE I**

**LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT  
ACHEMINÉS AUX PARENTS**





Sherbrooke, le 15 octobre 2008

Madame, Monsieur,

Par la présente, je vous communique que [nom du futur enseignant], complétant actuellement son stage dans la classe de votre enfant, a accepté de participer à un projet, mené par moi-même, Anderson Araújo-Oliveira, chargé de cours et doctorant en éducation de l'Université de Sherbrooke. Pour faire suite à cette participation, je serai présent dans la classe de votre enfant le 3 novembre prochain, pour observer une activité réalisée par [nom du futur enseignant].

Cette observation sera enregistrée sur bande-vidéo. Cependant, je tiens à vous assurer que le regard que nous portons ne concerne que les actions de la stagiaire. En ce sens, les enfants ne sont pas impliqués dans le projet. Tout élément lié à l'apprentissage de la part de ceux-ci ne sera pas pris en considération. Il importe de préciser également que les informations recueillies serviront aux seules fins de la recherche et qu'elles seront traitées de manière confidentielle et anonyme. De plus, suite à cette activité, l'image des enfants qui, pour une raison ou pour une autre, se trouve sur la bande-vidéo sera masquée afin de ne conserver que celle de la stagiaire. À la fin du projet, la bande-vidéo sera détruite.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi. Vous trouverez ci-après les coordonnées pour me rejoindre.

Je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.

Anderson Araújo-Oliveira  
Doctorant en éducation  
Université de Sherbrooke  
[Anderson.Oliveira@USherbrooke.ca](mailto:Anderson.Oliveira@USherbrooke.ca)  
Tél. bureau: (819) 821-8000, poste 62433

**Autorisation du parent**

J'ai lu les informations et j'accepte que mon enfant soit filmé lors de cette observation, en sachant

- a) que l'observation ne concerne que les actions de la stagiaire;
- b) que les élèves ne seront pas directement impliqués dans le projet;
- c) que l'image des élèves qui, pour une raison ou pour une autre, se trouve sur la bande-vidéo sera masquée.

Signature: \_\_\_\_\_

## **ANNEXE J**

### **GUIDES D'ENTREVUES DE PLANIFICATION ET DE RETOUR RÉFLEXIF**





**L'intervention éducative en sciences humaines et sociales au primaire:  
Analyse de pratiques d'enseignement mises en œuvre  
par de futurs enseignants au Québec**

Chercheur:  
Anderson Araújo-Oliveira

**GUIDE D'ENTREVUE**

**semi-dirigée portant sur la planification  
d'une activité d'enseignement-apprentissage en sciences humaines et sociales au  
primaire**

*(Temps prévu: 45 minutes)*

Sherbrooke  
Décembre 2008

## CONSIGNES

- N'oubliez pas de vous assurer du bon fonctionnement du matériel avant chaque entrevue en faisant un test d'enregistrement puis en bloquant le magnétophone sur pause.
- Assurez-vous, avant d'amorcer l'entrevue, d'informer le sujet des finalités de l'entrevue, de la confidentialité des informations qu'il s'apprête à fournir et des modalités de diffusion des résultats.
- Lui faire signer la fiche de consentement et signer également cette dernière.
- Avant le début de l'entrevue, veuillez compléter la fiche d'identification, jointe à la page suivante.
- Prenez soin de bien faire correspondre le numéro d'identification indiqué sur chaque cassette et celui à mentionner sur la fiche d'identification.
- Lors de la réalisation de l'entrevue, conformez-vous le plus possible au libellé des questions. Si la personne répondante hésite ou ne comprend pas une question, reformulez la question en modifiant le libellé le moins possible.

## FICHE D'IDENTIFICATION

Participant N°: \_\_\_\_\_

1. Sexe: ☐ Féminin ☐ Masculin

2. Âge: \_\_\_\_\_ ans.

**3. Dernier diplôme obtenu:**

- ☐ DEC général (spécifier le profil): \_\_\_\_\_ Année: \_\_\_\_\_
- ☐ DEC technique (spécifier): \_\_\_\_\_ Année: \_\_\_\_\_
- ☐ Baccalauréat (spécifier): \_\_\_\_\_ Année: \_\_\_\_\_
- ☐ Autre (spécifier): \_\_\_\_\_ Année: \_\_\_\_\_

**4. Fréquence des activités d'enseignement en sciences humaines et sociales pour chacun des stages suivants:**

	Jamais	1 à 3 fois	4 fois et plus
Stage I			
Stage II			
Stage III			

**5. Caractéristiques de l'école où se déroule le stage actuel:**

**a) Taille de l'école**

- ☐ École de petite taille (- de 6 classes)
- ☐ École de taille moyenne (7-12 classes)
- ☐ École de grande taille (13 classes et +)

**b) Milieu de stage**

*Indiquez le milieu économique.*

- ☐ Milieu favorisé ☐ Classe moyenne ☐ Milieu défavorisé

*Indiquez la localisation géographique de l'école.*

- ☐ Campagne ☐ Banlieue ☐ Ville



*Indiquez la caractéristique ethnique.*

☐ Clientèle monoethnique

☐ Faible clientèle multiethnique

☐ Forte clientèle multiethnique

**6. Nombre d'élèves dans la classe:** \_\_\_\_\_

**7. Niveau/ordre d'enseignement:** \_\_\_\_\_

## GUIDE D'ENTREVUE DE PLANIFICATION

### Partie 1: Informations sur l'enseignement des sciences humaines et sociales

8. Selon vous, quelle importance y a-t-il à enseigner les sciences humaines et sociales au primaire?
9. Selon vous, quels sont les apprentissages les plus importants qu'un élève doit réaliser en sciences humaines et sociales au primaire?
10. Pour vous, quelles sont les caractéristiques essentielles d'une démarche d'enseignement-apprentissage dans le domaine des sciences humaines et sociales?
11. Selon vous, quels sont les aspects les plus importants à évaluer en sciences humaines et sociales? Pourquoi?
12. Pour vous, comment les sciences humaines et sociales contribuent-elles aux trois missions de l'école québécoise soit, instruire, socialiser, qualifier?
13. Si vous aviez à classer par ordre d'importance les disciplines du programme d'études, quel serait ce classement?

Matières	Rang
Anglais	
Art dramatique	
Arts plastiques	
Danse	
Éducation physique et à la santé	
Éthique et culture religieuse	
Français	
Sciences humaines et sociales (géographie, histoire et éducation à la citoyenneté)	
Mathématiques	
Musique	
Science et technologie	

- a) Quelles sont les raisons qui vous conduisent à choisir les deux disciplines que vous avez classées aux deux premiers rangs?
- b) Quelles sont les raisons qui vous conduisent à classer les sciences humaines et sociales au rang que vous lui avez accordé?

14. L'enseignement des sciences humaines et sociales présente-t-il une difficulté ou un défi particulier pour vous?
- a) Si oui, en quoi?
  - b) Si non, pourquoi?
15. À votre avis, qu'est-ce qu'un enseignant doit posséder pour bien enseigner les sciences humaines et sociales au primaire?

## Partie 2: Informations sur l'activité planifiée

### A. Informations générales sur l'activité

16. Pouvez-vous décrire en quelques mots l'activité que vous allez vivre en classe avec vos élèves?

#### *Aspects proposés pour soutenir la verbalisation*

Titre/Thème de l'activité:

Compétence(s) ou composante(s) de la compétence touchée(s):

Compétence(s) transversale(s) touchée(s):

Étapes du déroulement:

Durée estimée de l'activité:

17. Est-ce que cette activité s'inscrit à l'intérieur d'un cheminement (ex.: projet)?

*Si oui,*

- a) Pouvez-vous décrire brièvement les étapes qui ont précédé l'activité que vous allez réaliser?
- b) Pouvez-vous indiquer les étapes qui vont suivre l'activité que vous allez réaliser?

*Si non, passer à la question suivante.*

18. Quelles sont les questions que vous vous êtes posées lorsque vous avez planifié cette activité? Sur quel sujet, à propos de quoi?



19. Comment avez-vous pris en compte le programme de formation dans votre planification?

20. Qui a planifié cette activité?

*Si seulement le futur enseignant:*

a) De quoi vous êtes-vous inspiré?

*Si en collaboration:*

b) Qui a assuré la responsabilité de cette planification?

*Si ce n'est pas le futur enseignant:*

c) D'où vient cette planification?

#### **B. Informations sur les intentions visées:**

21. Pourquoi faites-vous cette activité? Quelles sont les intentions ou objectifs visés par cette activité?

22. Pourquoi, selon vous, est-il important de privilégier ces intentions/objectifs?

#### **C. Informations sur le contenu traité:**

23. Quel(s) contenu(s) des sciences humaines et sociales allez-vous traiter dans cette activité? Pouvez-vous le(s) décrire brièvement?

24. Pourquoi avez-vous choisi de traiter ce(s) contenu(s) en particulier?

25. Estimez-vous que le(s) contenu(s) traité(s) présente(nt) des difficultés particulières pour les élèves?

a. Si oui, lesquelles et en quoi? Avez-vous tenu compte de ces difficultés dans votre planification?

b. Si non, pourquoi?

26. Quels sont les éléments du contenu traité qui feront l'objet d'une évaluation?

#### **D. Informations sur le déroulement de l'activité:**

27. Pouvez-vous décrire, dans le détail, le déroulement de cette activité d'enseignement-apprentissage que vous allez suivre en classe (*les principales étapes du déroulement, les tâches qui seront demandées aux élèves pour réaliser les apprentissages visés, les interventions de l'enseignant pour supporter les élèves dans leurs apprentissages, etc.*)?

*Sous-questions éventuelles pour soutenir la verbalisation (à n'utiliser qu'au besoin)*

Quel(s) contenu(s) allez-vous couvrir durant cette activité?

Comment faites-vous pour aider les élèves à apprendre ce/ces contenu(s)?

Quelle(s) difficulté(s) prévoyez-vous dans l'apprentissage de ce/ces contenu(s)? Comment prévoyez-vous aider l'élève en difficulté?

Comment allez-vous commencer cette activité? Pourquoi?

Allez-vous tenir compte de certains aspects au début de l'activité? Lesquels? Pourquoi?

Qu'allez-vous faire ensuite? Pourquoi?

Qu'allez-vous demander à vos élèves de faire ensuite? Pourquoi?

Pourquoi faites-vous cela?

Pourquoi faites-vous faire cela par vos élèves?

Pouvez-vous expliquer un peu plus ce que vous venez de dire?

Comment, par quoi terminez-vous cette activité?

Comment faites-vous pour savoir si l'élève a appris, a compris?

Y aura-t-il une évaluation des apprentissages? À quel moment?

Y aurait-il d'autres éléments à ajouter pour préciser le cheminement de cette activité?

28. En quoi ce déroulement est-il similaire ou différent des autres planifications que vous réalisez dans d'autres disciplines?

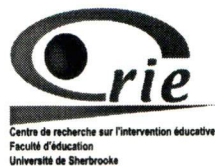
**E. Informations sur le matériel didactique utilisé:**

29. Quels matériels seront utilisés dans le cadre de cette activité?

- a) À quel moment de l'activité seront-ils utilisés? Comment seront-ils utilisés?
- b) Pourquoi avez-vous choisi ces matériels?

**Remerciez la personne interviewée  
Rappelez-lui les règles de déontologie**





**L'intervention éducative en sciences humaines et sociales au primaire:  
Analyse de pratiques d'enseignement mises en œuvre  
par de futurs enseignants au Québec**

Chercheur:  
Anderson Araújo-Oliveira

**GUIDE D'ENTREVUE**

**semi-dirigée portant  
sur un retour réflexif sur une activité d'enseignement-apprentissage en sciences  
humaines et sociales au primaire**

*(Temps prévu: 15 minutes)*

Sherbrooke  
Décembre 2008

## CONSIGNES

- N'oubliez pas de vous assurer du bon fonctionnement du matériel avant chaque entrevue en faisant un test d'enregistrement puis en bloquant le magnétophone sur pause.
- Assurez-vous, avant d'amorcer l'entrevue, d'informer le sujet des finalités de l'entrevue, de la confidentialité des informations qu'il s'apprête à fournir et des modalités de diffusion des résultats.
- Lui faire signer la fiche de consentement et signer également cette dernière.
- Avant le début de l'entrevue, veuillez compléter la fiche d'identification, jointe à la page suivante.
- Prenez soin de bien faire correspondre le numéro d'identification indiqué sur chaque cassette et celui à mentionner sur la fiche d'identification.
- Lors de la réalisation de l'entrevue, conformez-vous le plus possible au libellé des questions. Si la personne répondante hésite ou ne comprend pas une question, reformulez la question en modifiant le libellé le moins possible.

**GUIDE D'ENTREVUE DE RETOUR RÉFLEXIF**

30. Pourquoi avez-vous réalisé cette activité? Quels étaient les intentions/objectifs visés par l'activité?

31. Selon vous, les élèves ont-ils appris ce qui était prévu?

a) Si oui, comment l'avez-vous constaté?

b) Si non, pourquoi?

32. Vous aviez prévu un déroulement pour la réalisation de cette activité. Avez-vous apporté des modifications à ce déroulement?

a) Si oui, lesquelles et pourquoi?

b) Si non, pourquoi?

33. Avez-vous rencontré des difficultés dans la réalisation de cette activité?

*Si oui,*

a) Lesquelles?

b) Comment avez-vous fait face à ces difficultés?

*Si non, passer à la question suivante.*

34. Êtes-vous satisfait du matériel que vous avez utilisé? Pourquoi?

35. Avez-vous rencontré des difficultés par rapport à l'utilisation du matériel?

*Si oui,*

a) Lesquelles?

b) Comment avez-vous fait face à ces difficultés?

*Si non, passer à la question suivante.*

36. Êtes-vous satisfait du résultat de l'activité que vous avez réalisée? Quelles modifications apporteriez-vous si vous aviez à la recommencer?



37. À la suite de la réalisation de cette activité, quelle est votre opinion à l'égard de l'enseignement des sciences humaines et sociales?

**Remerciez la personne interviewée**  
**Rappelez-lui les règles de déontologie**